



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH  
SPECIALPEDAGOGIK**

# Samverkan genom uppdrag

Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag

Redaktörer:

Anette Olin och Åsa Hirsh

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 18

Samverkan genom uppdrag

# Samverkan genom uppdrag

Lärdomar för universitetet och samverkande partners i utbildnings- och forskningsuppdrag

Anette Olin och Åsa Hirsh (Red.)



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – Elektroniskt arkiv)

Ansvarig utgivare:

Redaktion: Girma Berhanu (FD, professor), Joanna Giota (FD, professor) samt John Löwenadler (FD)

<https://ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Rapport nr 18 finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/63225><http://hdl.handle.net/2077/63225>

## Abstract

Title: Lessons learned from university collaboration with external partners. Society engagement through assignment activities within education and research.

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-86857-26-4

The university has a responsibility to reach out to the society with its knowledge, to contribute to development and growth in different areas. This report deals with lessons learned through collaboration with external partners conducted at the Department of Education and Special Education at the University of Gothenburg. The authors are lecturers, senior lecturers, associate professors and professors at the department who have been involved in different assignment activities in education and/or research. The aim is to contribute with knowledge in and about collaboration between universities and the surrounding community related to the research field of education, by exemplifying, problematising and discussing experiences from such collaboratively planned and conducted assignments.

The report starts with an introduction about the responsibility of universities to engage in society and reach out with their knowledge through collaboration. The view on this has changed over time and it is handled in different ways at different universities and departments. We describe our department's view and way of organizing and conducting research and educational assignment activities together with schools and other community or company organizations. The following nine chapters are divided into four sections, each starting with a short summary of the chapters included. The four sections are:

- To initiate, negotiate and anchor assignment activities
- Tensions and balancing in education assignments
- International collaboration
- Assignments within both research and education

# Innehållsförteckning

ABSTRACT .....	5
INNEHÅLLSFÖRTECKNING .....	6
INLEDNING .....	2
Samverkan över tid och på Göteborgs universitet idag.....	3
Uppdragsverksamheten vid IPS.....	4
Samverkan i uppdrag för ömsesidigt lärande .....	5
Disposition .....	6
Referenser.....	7
AVSNITT 1: ATT INITIERA, FÖRHANDLA OCH FÖRANKRA UPPDRAG .....	8
ATT SAMVERKA I SAMVERKAN .....	10
Våra roller i samverkansprocessen .....	13
Syfte och frågeställningar.....	13
Tidigare forskning om samverkan mellan skola och universitet.....	14
Analys av samverkansprocessen .....	16
Resultat.....	17
Fas 1 – Ömsesidig samverkan med inslag av expertkunskap.....	17
Fas 2 – Ömsesidig samverkan utifrån en gemensam ram.....	19
Fas 3 – Ömsesidig samverkan med förstärkt verksamhetsansvar .....	21
Avslutande reflektioner.....	23
Kontinuerlig dialog.....	23
Förankring på flera nivåer.....	24
Gemensamt lärande i jämbördig relation.....	25
Långsiktighet.....	26
Referenser.....	27
AVSNITT 2: SPÄNNINGSFÄLT OCH BALANSERING I UTBILDNINGSUPPDRAG.....	29
ATT IDENTIFIERA OCH HANTERA SPÄNNINGSFÄLT SOM HANDEDARE I FÖRBÄTTRINGSARBETE .....	32
Närmare beskrivning av skolan och insatserna.....	32
Handledning av förbättringsarbete.....	34
Teoretisk förståelse och empiri .....	35
Att få tid och att förvalta tid.....	36

Att vara i en process och att leda en process .....	37
Att betrakta sig själv och att bli betraktad.....	39
Att bevara en kultur och att utmana en kultur .....	41
Utbildning av mellanledare.....	43
Teoretisk förståelse och empiri.....	43
Processen under utbildningsinsatsen.....	45
Vilka arrangemang påverkar mellanledarna och arbetet i mötespraktikerna?.....	47
Lärdomar att särskilt uppmärksamma.....	49
Gemensamma slutsatser och diskussion.....	50
Tid, reflektion, motstånd och kollegialt lärande.....	50
Vad vi inom universitetet kan lära .....	52
Referenser.....	52
 MED REFLEKTIONEN SOM MOTOR - ATT STÄRKA DET DISTRIBUTUERADE LEDARSKAPET PÅ EN SKOLA.....	 56
Bakgrund.....	57
Ett uppdrag inom samverkan för bästa skola.....	57
Våra tidigare erfarenheters betydelse.....	58
Varför reflektionen som motor? .....	60
Utbildningsaktiviteter.....	62
Reflektionens olika uttryck.....	63
Reflektion över förväntningar, relationer och roller.....	64
Reflektion med hjälp av modeller och begrepp .....	66
Reflektion över ledarskap .....	68
Reflektion som individuell och kollektiv process .....	70
Några lärdomar och implikationer .....	72
Lärdomar i förhållande till uppdraget.....	72
Möjliga implikationer för utbildning och framtida samverkansuppdrag.....	74
Referenser.....	75
 ETT HÅLLBART LYFT?.....	 78
Inledning.....	78
Handledarutbildning inom Läslyftet .....	79
Problemformulering.....	81
Erfarenheter .....	81
Förväntningar .....	83

Förbättringsarbete.....	85
Systematiskt kvalitetsarbete .....	88
Ledarskap.....	90
Avslutning.....	92
Referenser.....	95
LÄRARE AXLAR ROLLEN SOM FÖRSTELÄRARE MED EN KURS OM AKTIONSFORSKNING SOM STÖD.....	99
Inledning.....	99
Min bakgrund .....	101
Aktionsforskning.....	103
Utbildningens genomförande med reflektioner.....	104
Problematisering av lärandets villkor och process.....	110
Lärdomar.....	112
Referenser.....	115
MÖTEN I SAMVERKAN - EN DIDAKTISK REFLEKTION OM SAMVERKAN MELLAN UNIVERSITET OCH ETT STUDIEFÖRBUND.....	118
Samverkan.....	119
Innehåll.....	120
Mitt perspektiv .....	121
Frågeställning.....	121
Teoretisk grund.....	122
Spänningsfält mellan språk och innehåll.....	122
Dubbla processer för lärande .....	123
Undervisning i uppdraget på Korta vägen .....	124
Vilka lärdomar från detta uppdrag kan föras vidare till annan utbildning vid IPS?.....	128
Avslutningsvis .....	131
Referenser.....	132
AVSNITT 3: INTERNATIONELLT SAMARBETE.....	134
EU-PROJEKT – SAMVERKAN I MÅNGFALD.....	137
Inledning.....	137
Problemformulering .....	138
Konsortiet och samarbetspartner.....	139
Olika organisationsformer .....	139



Framgångsfaktorer.....	142
Relationsbygge och tillitsskapande.....	142
Projektdesign.....	143
Utmaningar.....	144
Språk och begrepp.....	144
Aktionsforskning i projektet.....	146
Projektskolornas kommunikation sinsemellan.....	148
Begränsad projekttid.....	149
Lärdomar.....	151
Avslutning.....	154
Referenser.....	155
AVSNITT 4: FORSKNINGS- OCH UTBILDNINGSUPPDRAG.....	157
UNDERVISNING OCH FORSKNING I SAMVERKAN: OM SPRÅK- OCH ÄMNESINTEGRERAD UNDERVISNING PÅ ENGELSKA.....	159
Vad är CLIL?.....	159
Bakgrund till uppdragen.....	162
Kapitlets syfte.....	163
Uppdragskurserna.....	163
Kursen mot gymnasieskolan.....	165
Kursen mot grundskolan.....	167
Diskussion.....	170
Slutord.....	173
Referenser.....	174
DET BÖRJADE MED EN LITEN KURS.....	178
Uppdraget växer fram.....	179
Forskning och erfarenhet lade grunden för en kurs.....	180
Upplägg och genomförande av kursen.....	182
Fortsatt utveckling av kursen.....	184
Strategier för utveckling av utbildning i kommuner och på universitetet.....	186
F-kommun.....	186
Stadsdelen.....	186
V-kommun.....	187
Universitetet.....	188
Möten mellan kommun och universitet för fortsatt utveckling av samverkan, utbildning och forskning.....	191

Specifika lärdomar .....	192
Referenser.....	193



*Anette Olin* arbetar som universitetslektor och docent på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hon är också viceprefekt med ansvar för samverkan och uppdrag. I sin forskning intresserar Anette sig för samarbete mellan forskare och lärare för att utveckla en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Aktionsforskning ligger till grund för en stor del av hennes forsknings- och utbildningsarbete. Hon har under många år bedrivit både utbildnings- och forskningsuppdrag i form av aktionsforskning, forskningscirkel, didaktiska projekt samt ledarskap för skolutveckling.

*Åsa Hirsh* är universitetslektor och docent på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hon har lång erfarenhet av samverkan mellan akademi och skolpraktik, bland annat genom en rad olika forskningsprojekt. Hennes forskning finns i skärningspunkten mellan pedagogisk bedömning, lärares formativa klassrumsarbete, professionsdriven skolutveckling och organisation och ledning av skolutvecklande processer. Med grund i verksamhetsteori är Åsa särskilt intresserad av formativa interventioner och expansivt lärande, samt av Change Laboratory-ansatsen som verktyg för forskningsbaserad utveckling och utvecklingsbaserad forskning.

# Inledning

*Anette Olin och Åsa Hirsh*

Denna rapport handlar om lärdomar som dras utifrån samverkan i den uppdragsverksamhet som bedrivs på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS). I 2016 års forskningsproposition, *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft* (Prop. 2016/17:50), beskrivs den politiska ambitionen att forskningen ska svara mot samhällsutmaningar och att samverkan mellan lärosäten och det omgivande samhället därmed behöver stärkas. På IPS arbetar vi aktivt med att utveckla vår uppdrags- och samverkansverksamhet av två övergripande skäl. För det första är det per definition en del av vårt uppdrag att i samverkan bidra med vetenskaplig kunskap till det omgivande samhället. För det andra inser vi att samverkan ger oss möjlighet att lära och utvecklas vid institutionen. Genom uppdragen kommer vi nära de verksamheter som är relevanta för den forskning och utbildning vi bedriver, samtidigt som det finns utrymme att verka på ett flexibelt sätt i förhållande till olika verksamheters förutsättningar och behov. Detta kan bidra till utvecklandet av ny kunskap och kreativa lösningar som också kan spridas till institutionens reguljära forsknings- och utbildningsverksamhet.

Rapporten är skriven i antologiform med nio kapitel som författats av totalt 15 författare från institutionen. De flesta kapitel handlar om utbildningsuppdrag men även ett EU-samarbetsprojekt samt två forskningsuppdrag finns representerade. Författarna är adjunkter, lektorer, docenter och professorer vid institutionen. Samtliga författare har träffats på gemensamma skrivdagar under året för att skriva sina kapitel, vilket skapat förutsättningar för att också läsa och ge respons på varandras texter. För alla som deltagit har den gemensamma skrivprocessen i sig inneburit ett lärande, genom att man har fått ta del av olikartade uppdrag som pågår samt vad som är styrkor och svårigheter i dessa. Avsikten är att kapitlen ska vara intressanta för andra universitetsanställda som arbetar med uppdrag. Därtill hoppas vi att de ska väcka intresse hos potentiella samarbetspartners utanför universitetet som vill veta mer om vad det kan innebära att samverka med oss på universitetet.

## Samverkan över tid och på Göteborgs universitet idag

Vid en historisk tillbakablick på det senaste halvsekle kan man se att universitetens samverkan med det omgivande samhället har förändrats över tid (Bjursell, Dobers & Ramsten, 2016). Traditionellt har universiteten betraktats som en kunskapsborg, en isolerad institution som inte bör påverkas utifrån, med uppgift att ta fram ny kunskap och utan något tydligt uppdrag att samverka med det omgivande samhället. I 1977 års högskolelag beskrivs dock en slags samverkansambition i form av att bidra till folkbildning i landet. Vid denna tid var statsanslagen för forskning tämligen låga vilket drev på en utveckling där nya former för samarbete med parter utanför universitetet upprättades av vissa forskare för att skapa bättre förutsättningar att bedriva forskning. Detta ledde till spänningar mellan vad som upplevdes som kärnverksamheten, dvs. forskning och utbildning genom statsanslag, och periferiverksamhet, dvs. uppdrag.

I början av 1990-talet börjar stödstrukturer för uppdrag att växa fram. Universitetet ses som kunskapsspridare med en samverkansuppgift som innebär att sprida forskningsinformation, enligt Bjursell, Dobers och Ramsten (2016). Statliga satsningar görs på forskning och innovation vilket skapar utrymme för individuella akademiska entreprenörer inom universitetet att tänka annorlunda. Ett exempel är löntagarfonderna som blir forskningsstiftelse, den så kallade KK-stiftelsen. I 1996 års forskningsproposition skrivs samverkan fram som tredje uppgiften. Forskning och undervisning är universitetets andra två uppgifter.

I en tredje period, som är pågående, ses universitetet som kunskapsaktör. Samverkan förväntas ske genom forskning och utbildning som ska fungera som tillväxtmotor i landets utveckling. Lärosäten beskrivs som aktörer och motorer för innovation och tillväxt, och forskningsfinansiärer som Vetenskapsrådet och Vinnova bildas. Forskningens nyttoaspekt betonas och förhoppningen är att vetenskapen ska kunna lösa samhällsliga problem. Detta är även en internationell trend som exempelvis tar sig tydligt uttryck i de globala hållbarhetsmålen och Agenda 2030 som universitetet förväntas bidra till (SOU 2019:13). Jämfört med tidigare skiljer sig positionen för universitetet

på så vis att forskningens nytta i större grad betonas och förväntas komma till användning. En annan skillnad är att universitetet inte betraktas som den enda kunskapsaktören i de samarbeten som kommer till stånd utan även andra samarbetspartners förväntas kunna bidra med kunskap.

Vid Göteborgs universitet lyfts så kallade kompletta akademiska miljöer fram som centrala. Grunden för de kompletta akademiska miljöerna är en växelverkan mellan forskning, utbildning och samverkan, vilket i sin tur idealt innebär att all utbildning är forskningsanknuten och att all forskning är utbildningsanknuten, samt att verksamheten kännetecknas av samverkan med offentliga och privata aktörer i samhället. Samverkan med det omgivande samhället möjliggör å ena sidan att ny forskningsbaserad kunskap kan spridas till en vidare krets, och å andra sidan ett inflöde av nya idéer till universitetet. En komplett akademisk miljö utmärks av gränsöverskridande forsknings- och utbildningssamarbeten.

I IPS handlingsplan för 2018-2020 betonas att former för samverkan med det omgivande samhället ska utvecklas ytterligare. Visionen för 2020 innefattar att institutionen ska bedriva omfattande samverkansverksamhet som kännetecknas av delaktighet, dialog och hållbarhet, och som baseras på ett ömsesidigt lärande och nära koppling mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt förhållningssätt.

## Uppdragsverksamheten vid IPS

Samverkan mellan universitetet och det omgivande samhället sker på olika sätt. Ofta kopplas samverkan och uppdrag samman eftersom uppdrag är en verksamhet där samverkan med det omgivande samhället är uppenbar. Vid IPS genomförs samverkan på uppdrag av olika typer av externa uppdragsgivare. Ofta är det skolhuvudmän, t.ex. kommuner, enskilda skolor eller fristående skolkoncerner, som har behov av specifik kunskap eller kompetens som finns på vår institution. Den största uppdragsgivaren är för närvarande Skolverket som bland annat genomför stora utbildningsuppdrag för lärare i samverkan med olika universitet, t. ex. lärarlyft, handledarutbildningar och processledarutbildningar. Framtagande av de nationella proven är en annan stor samverkansverksamhet på uppdrag av Skolverket varav två görs på IPS, nämligen nationella prov i främmande språk (Erickson, 2018) och samhällskunskap. I vissa fall kan det vara företag eller

organisationer utanför skolan som behöver utveckla den pedagogiska kompetensen i sin verksamhet.

Uppdragen formas på olika sätt. Det vanligaste är att uppdragsgivaren köper en utbildning i form av kurser, seminarier eller föreläsningar. Ibland är det poänggivande kurser på grund- eller avancerad nivå, som i så fall innefattar examinerande moment, och ibland inte. En annan vanlig typ av uppdrag vid IPS är utvecklingsarbeten som genomförs tillsammans med deltagare i uppdragsgivarens verksamhet. I vissa fall organiseras de som uppdragsutbildning, t.ex. i form av forskningscirkel (Rönnerman & Olin, 2014), handledning eller dialogkonferenser (Lund, 2008). I andra fall organiseras de som uppdragsforskning, t.ex. aktionsforskning (Rönnerman m.fl., 2016) eller genom att forskare genomför forskning eller utvärdering kopplat till ett lokalt utvecklingsarbete. Uppdragsforskning kan också ske utan koppling till ett utvecklingsarbete, t.ex. i form av att en forskare tar på sig uppdrag som vetenskaplig rådgivare för en skolhuvudman eller forskare som medverkar i utvärderingsuppdrag av de stora utbildningsinsatserna som Skolverket anordnar.

I denna antologi vill vi synliggöra institutionens arbete med olika typer av uppdrag och i någon mån spegla spännvidden med avseende på innehåll och form. Avsikten är att beskriva en del av de erfarenheter vi gjort, för att synliggöra uppdrag och samverkan som den ser ut vid vår institution. Genom att exemplifiera, problematisera och diskutera dessa erfarenheter vill vi bidra till en kunskapsutveckling i och om samverkan mellan universitet och omgivande samhälle, i detta fall relaterat till det pedagogiska kunskapsfältet.

## Samverkan i uppdrag för ömsesidigt lärande

Inledningsvis beskrevs hur det huvudsakligen finns två motiv som driver den omfattande uppdragsverksamhet som vår institution bedriver; dels är den per definition en del av vårt uppdrag, och dels berikas och utvecklas vi av att det finns en nära kontakt mellan universitetet och de utbildningsverksamheter som är av relevans för vårt pedagogiska kunskapsområde. Vår uppdragsverksamhet befinner sig i denna skärningspunkt, där flera aktörsperspektiv – som bidrar med viktig kunskap - möts och befruktar varandra.

Ömsesidigt lärande är det huvudsakliga tema som löper som en röd tråd genom alla kapitel i denna antologi. Som nämnts varierar typen av uppdrag

och innehåll i dem, men oavsett uppdragens art finns alltid ett ömsesidigt lärande. Som verksamma vid universitetet anlitas vi i egenskap av vetenskapliga experter inom olika områden för att bidra med kunskap till fältet. I samarbetet med de verksamma får vi tillgång till den kunskap som finns i praktiken. Experterna från praktiken bidrar med sin praktikgrundade kontextuella kunskap i projekt och andra former för samverkan. I mötet mellan universitetet och olika verksamheter sker därmed ett ömsesidigt lärande.

Samtidigt som vi betonar ömsesidighet och att båda sidornas kunskap är värdefull på sina olika grunder, är det viktigt att veta vad som är de olika parternas särart i samverkan och vilka bidrag som kan förväntas. Det som kännetecknar oss som är forskare är dels vår fördjupade expertkunskap inom olika områden och dels vår fördjupade kunskap om att bedriva systematiska vetenskapliga processer. De yrkesverksamma kännetecknas av sin fördjupade praktikgrundade och kontextuella kunskap samt kompetens i att utöva de pedagogiska verksamheter som vi forskare studerar. I mötet mellan dessa skilda roller och perspektiv kan kunskap växa fram med potentiellt värde för såväl universitetet som för de verksamheter som berörs av det pedagogiska kunskapsfältet. Det är detta vi vill spegla i de kapitel som följer. Vi förväntar oss också att en fördjupad beskrivning av och reflektion kring de uppdrag vi genomfört kommer att bidra med nya kunskaper som kan användas för att utveckla kommande uppdrag.

## Disposition

Antologin innehåller nio kapitel. Dessa är indelade i fyra avsnitt som vart och ett inleds med en kort introducerande text som sammanfattar de viktigaste lärdomarna som kapitlen i respektive avsnitt bidrar med. I det första avsnittet ingår ett kapitel som handlar om hur det går till när uppdrag tillkommer, dvs. hur förhandlingar om såväl innehåll som form sker. Därefter följer ett avsnitt med fem kapitel som alla behandlar utbildningsuppdrag av olika slag. Det tredje avsnittet innehåller ett kapitel om ett EU-projekt, där internationell samverkan står i fokus. Det sista avsnittet består av två kapitel där både utbildning och forskning ingått i uppdragen.



## Referenser

- Bjursell, C., Dobers, P., & Ramsten, A.-C. (2016). *Samverkansskicklighet. För personlig och organisatorisk utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Erickson, G. (red.)(2018). *Att bedöma språklig kompetens. Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 16.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lund; T. (2008). Action Research through dialogue conferences. In K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Eds), *Nurturing Praxis - Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light* (pp. 176-192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Prop. 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2014). Research Circles - Constructing a Space for Elaborating on being a Teacher Leader in Preschools. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 95-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K., Olin, A., Furu, E.M. & Wennergren, A.-C. (2016). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet.
- SOU 2019:13. *Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet*. Stockholm: Finansdepartementet.

# Avsnitt 1: Att initiera, förhandla och förankra uppdrag

I följande avsnitt ingår ett kapitel som handlar om långvarig samverkan mellan vår institution och en fristående skolkoncern som velat utveckla sitt systematiska kvalitetsarbete i samarbete med universitetet. De båda författarna har varit delaktiga i samarbetet under lång tid och i olika roller, både som utbildare och som ledare för uppdrag eller för uppdragsverksamheten på institutionen. I en analys av det långvariga samarbetet, som inleddes 2011 och fortfarande pågår i skrivande stund år 2019, identifieras tre faser då samverkan skett på olika sätt avseende roller och förutsättningar på såväl universitetet som inom skolkoncernen.

Genomgående lyfter författarna fram betydelsen av kontinuerlig dialog mellan skola och universitet för att utveckla god förståelse för varandras verksamheter och kunskapsfält samt för att skapa jämbördiga relationer. Dialogen bidrar till att tydliggöra parternas respektive ansvarsområden och roller i samverkan. Jämbördig relation främjar möjligheten för båda parter att bidra med kunskap till gemensamt lärande. Ytterligare en viktig aspekt i samverkansprocessen är förankring på flera nivåer. God förankring som bygger på lyssnande och förhandling skapar förutsättningar för att den utbildning som planeras har relevans för verksamheten. Kontinuerlig dialog, jämbördig relation och god förankring beskrivs som centrala aspekter för att bedriva långsiktig samverkan som ger förutsättningar för lärande och utveckling både i den samverkande partners verksamhet och vid universitetet.



*Mette Liljenberg* är lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hennes forskningsområde innefattar skolans ledarskap, organisation och förbättringsarbete. I sin forskning har Mette särskilt intresserat sig för distribuerat ledarskap och dess betydelse för skolors förbättringsarbete. Mette undervisar framför allt inom Rektorsprogrammet och Fortbildning för rektorer. Hon har även lång erfarenhet av att arbeta i olika samverkansformer med skolhuvudmän, skolledare och lärare. Mette har en bakgrund som gymnasielärare.

*Annica Nyman Alm* är adjunkt i pedagogik och studierektor för samverkansuppdrag vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Annica arbetar inom Rektorsutbildningen och i samverkansuppdrag med olika skolhuvudmän. Tidigare har Annica undervisat inom Yrkeslärarprogrammet och Ämneslärarprogrammet med fokus på styrdokument och bedömning. Annica har även genomfört expertuppdrag för Skolverket i samband med revideringen av gymnasieskolans läroplan 2007 och 2011. Hon har lång erfarenhet av att i samverkan med olika aktörer organisera, teckna överenskommelser och följa upp samverkansuppdrag. Annica har även en bakgrund som gymnasielärare.

# Att samverka i samverkan

*Mette Liljenberg och Annica Nyman Alm*

Med det här kapitlet önskar vi<sup>1</sup> fördjupa kunskapen om samverkansprocesser mellan skola och universitet med fokus på ömsesidig samverkan för gemensamt lärande. Ömsesidig samverkan kan förstås som en jämbördig relation där båda parter ser varandras kunskap som berikande för det gemensamma lärandet (Brookhart & Loadman, 1992; Le Cornu & Peters, 2009). När ömsesidig samverkan råder menar Hord (1986) att det finns goda möjligheter för parterna att uppfylla de mål som de satt upp för det gemensamma arbetet och för sina respektive verksamheter. För att detta ska bli möjligt krävs i flera fall att rådande strukturer, roller och relationer utmanas i både skola och universitet (McLaughlin & Black-Hawkins, 2004).

Vår utgångspunkt i kapitlet är den samverkansprocess som vi varit involverade i tillsammans med en fristående skolkoncern med flera gymnasieskolor i södra och mellersta Sverige. Samverkansprocessen påbörjades år 2011 och pågår fortfarande. I processen har vi haft olika uppdrag och roller, vilka vi beskriver utförligt längre fram i kapitlet. Tillsammans med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige har vi planerat och genomfört utbildningar för olika målgrupper inom koncernens gymnasieskolor (se Tabell 1). Utbildningarnas inriktning och innehåll har varierat. Utgångspunkten har varit de förbättringsbehov som vi tillsammans med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige identifierat under pågående samverkansprocess. Från skolkoncernens sida har samverkansprocessen varit ett led i att skapa ett långsiktigt förbättringsarbete utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Vår ingång har varit att bidra med forskningsbaserad kunskap om skolförbättring samt fungera som kritiska vänner i samtal med medarbetare på alla nivåer inom verksamheten. Vår ambition har också varit att fördjupa vår kunskap om hur vi kan genomföra och stödja samverkansprocesser mellan skola och universitet. I tabellen nedan ges en överblick över de utbildningar som genomförts inom samverkansprocessen tillsammans med skolkoncernen.

---

<sup>1</sup> I texten står ”vi” för de båda författarna. När vi skriver utifrån våra respektive roller, dvs handledare, utbildningsledare och studierektor, använder vi oss av våra namn.

Tabell 1 Översikt över utbildningar

År	Utbildningar	Inriktning	Målgrupp	Omfattning
2011	Föreläsningar	Strukturer och strategier för skolutveckling	Alla rektorer (7–10 personer)	3 heldagar
2012-2013	Föreläsningar	Strukturer och strategier för skolutveckling	Alla medarbetare (160 personer)	2 halvdagar
2012-2013	Handledning	Värdegrund och bedömning	Utvalda lärare (8 personer)	2 halvdagar
2013-2014	Leda lärande i lag	Samtalsdrivande förbättringsarbete och distribuerat ledarskap	Rektorer och utvalda lärare (20 personer)	8 heldagar 6 planeringstillfällen
2014-2015	Leda lärande i lag	Samtalsdrivande förbättringsarbete och distribuerat ledarskap	Rektorer och utvalda lärare (20 personer)	8 heldagar 10 planeringstillfällen
2015-2016	Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund	Aktionsforskning och förbättringsarbete	Utvalda lärare (25 personer)	8 heldagar 2 planeringstillfällen
2016-2017	Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund	Aktionsforskning och förbättringsarbete	Utvalda lärare (25 personer)	8 heldagar 2 planeringstillfällen
2016-2017	Utbildning med processtöd	Arbetsprocessen kring aktionsforskning i verksamheten	Alla rektorer (14 personer)	2 halvdagar 1 planeringstillfälle
2016-2017	Fördjupad handledning i förbättringsarbete	Handledning i kollegiala förbättringsprocesser	Utvalda lärare (10 personer)	4 heldagar 2 tillfällen med distanshandledning 4 planeringstillfällen
2017-2018	Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund	Aktionsforskning och förbättringsarbete utifrån dialogkonferensmodell Handledning i kollegiala förbättringsprocesser	Alla lärare och rektorer vid fem skolor (80 personer)	3 heldagar Skolkoncernen ansvarar för handledningsstöd och avslutande utbildningstillfälle 3 planeringstillfällen
2018-2019	Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund	Aktionsforskning och förbättringsarbete utifrån dialogkonferensmodell Handledning i kollegiala förbättringsprocesser	Alla lärare och rektorer vid tre skolor (80 personer)	4 heldagar Skolkoncernen ansvarar för handledningsstöd 3 planeringstillfällen

När samverkansprocessen inleddes 2011 innefattade uppdraget först och främst att vi skulle vara en samtalspartner till verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige, samt hålla enstaka föreläsningar för rektorer i skolkoncernens gymnasieskolor. När uppdraget vidgades tillkom handledning av utvalda lärare med uppdrag att presentera goda exempel från sin undervisning vid nationella inspirationsdagar. Under åren som följde utvecklades och fördjupades samverkansprocessen. I samverkan med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige togs utbildningen *Leda lärande i lag fram*. Denna utbildning genomfördes i två omgångar mellan åren 2013 och 2015. Utbildningen vände sig till rektorer och lärare som bedömdes vara nyckelpersoner i gymnasieskolorna. Under utbildningen och genom sitt systematiska kvalitetsarbete identifierade verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige nya förbättringsområden i verksamheten, vilket blev vår gemensamma utgångspunkt i planeringen av den efterföljande utbildningen.

Utbildningen som följde, *Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund*, riktade sig till lärare med uppdrag att tillsammans med kollegor driva förbättringsarbete i den egna verksamheten. Utbildningen syftade till att fördjupa lärarnas kunskaper om hur förbättringsarbete utifrån aktionsforskning kan genomföras. Även denna utbildning genomfördes i två omgångar, mellan åren 2015 och 2017. Efter första utbildningsomgången identifierades även behovet av utbildning riktad till rektorerna. Samverkansprocessen vidgades till att också innefatta utbildningsdagar med processtöd för rektorer. I samtal med de lärare som deltagit i den första utbildningsomgången av *Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund* identifierades även behov av fördjupad kunskap i handledning. Detta resulterade i utbildningen *Fördjupad handledning i förbättringsarbete* som riktade sig till de lärare som fått i uppdrag att leda kollegiala förbättringsprocesser utifrån aktionsforskning i sina verksamheter. Huvudansvaret för denna utbildning tog skolkoncernen. I samtal med ansvariga bidrog vi med stöd för struktur och innehåll.

År 2017 framförde verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige önskemål om att kommande utbildningar skulle rikta sig till alla lärare i utvalda skolor. I samverkansprocessen kom formerna för en sådan utbildning att diskuteras. Samtalen ledde fram till en ny utbildning, med fortsatt grund i aktionsforskning. I en första omgång genomfördes utbildningen för berörda lärare och rektorer i fem av skolkoncernens gymnasieskolor. Skolkoncernen

tog fortsatt ansvar för handledningen av lärare med uppdrag att leda de kollegiala förbättringsprocesserna. Efter genomförd utbildningsomgång kom upplägget av utbildningen samt respektive parts åtaganden att diskuteras och omförhandlas. En andra omgång av utbildningen genomfördes under efterföljande läsår (2018–2019) och riktade sig fortsatt till alla lärare och rektorer i ytterligare tre av skolkoncernens gymnasieskolor.

## Våra roller i samverkansprocessen

Mette medverkade inledningsvis som föreläsare i utbildningen *Leda lärande i lag* år 2013–2014. Under de två första omgångarna av utbildningen *Skolutveckling på egna villkor med aktionsforskning som grund* hade Mette rollen som utbildningsansvarig och ansvarade därmed för planering, genomförande och uppföljning av utbildningen. Hon var också ansvarig för utbildningen med processtöd riktat till rektorerna, och i samverkan med skolkoncernens processledare ansvarig för utbildningen *Fördjupad handledning i förbättringsarbete* riktad till utvalda lärare med uppdrag att leda kollegiala förbättringsprocesser.

Annica medverkade inledningsvis som handledare för de utvalda lärare som deltog i den inledande samverkansprocessen år 2012–2013. Hon medverkade därefter som föreläsare i första omgången av utbildningen *Leda lärande i lag*. I den andra omgången av *Leda lärande i lag* hade Annica rollen som utbildningsansvarig och ansvarade därmed för planering, genomförande och uppföljning av utbildningen. År 2015 fick Annica uppdraget som studierektor för samverkansuppdrag vid institutionen. Detta innebär att hon i den fortsatta samverkansprocessen fick ett mer övergripande ansvar. Detta har inneburit att Annica, utöver uppdraget att teckna överenskommelser mellan parterna, har haft en tät dialog med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige samt utbildningsansvarig. I dessa samtal har formerna för samverkansprocessen utarbetats, ramarna för utbildningarna satts och uppföljning av genomförda utbildningar skett.

## Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av den inledande beskrivningen av samverkansprocessen och våra respektive roller syftar kapitlet till att bidra med kunskap om hur ömsesidiga samverkansprocesser mellan skola och universitet kan utvecklas. De frågeställningar som vi avser besvara är:

- Vad har möjliggjort respektive försvårat en ömsesidig samverkansprocess mellan oss och skolkoncernen?
- Hur kan de erfarenheter och lärdomar som vi gjort komma till användning i fortsatta samverkansprocesser?

## Tidigare forskning om samverkan mellan skola och universitet

För att öka vår egen kunskap om samverkansprocesser mellan skola och universitet har vi tagit del av tidigare forskning inom området. Utifrån den genomgång vi gjort kan vi konstatera att samverkan mellan skola och universitet tar sin utgångspunkt i såväl nationella (ex. Baumfield & Butterworth, 2007; Borthwick, Stirling, Nauman & Cook, 2003) som lokala beslut (ex. Blossing, Blom & Persson, 2016; Hirsh & Segolsson, 2019) och kan ha flera olika inriktningar och syften. I en översiktsartikel från 2011 presenteras fem olika inriktningar för samverkan mellan skola och universitet. De fem inriktningarna innebär samverkan i: a) lärarutbildning, b) handledning av verksamma lärare, c) genomförande av forskning, d) undervisningsutbyten och e) kompetensutveckling för lärare (Wasonga, Rari & Wanzare, 2011). Edwards, Tsui och Stimpson (2009) som studerat den sistnämnda inriktningen menar att samverkan i denna inriktning kännetecknas av en professionell dialog mellan skola och universitet med syfte att främja professionellt lärande och skolutveckling. Att utarbeta former för en jämbördig dialog så att båda parter kan tydliggöra sina mål och förväntningar är enligt Maloy (1985) en förutsättning för att samverkan som syftar till lärande och skolutveckling ska bli framgångsrik. Detta kan låta enkelt, men Lehdahls Rosendahl och Rönnerman (2006) visar i sin studie att det kan vara en utmaning då lärare kan ha mycket olika förväntningar på samverkan mellan skola och universitet. Även andra studier har visat på utmaningar samt förutsättningar som möjliggör respektive försvårar jämbördiga samverkansprocesser mellan skola och universitet (ex. Chan, 2015; Le Cornu & Peters, 2009; Maloy, 1985).

En tidig studie om samverkan mellan skola och universitet i svensk kontext uppmärksammar den nationella satsningen *Miljonprojektet: Samverkan för kompetensutveckling* som genomfördes under åren 1993–1997 (Day, 1997; Day, 1998). Miljonprojektet hade ambitionen att i samverkan mellan lärarutbildning, fortbildning, forskning och skolutveckling utveckla och stärka



lärares yrkeskunskap. Projektet syftade även till att utarbeta strategier för hållbar samverkan som skulle främja kompetensutveckling för lärare på olika nivåer. I en uppföljande studie av satsningen framhöll lärare och rektorer fördelar för den egna praktiken genom möjligheten att tillsammans diskutera forskning, ingå i nätverk och utmanas i sitt lärande för att utveckla undervisning. Samtidigt visade studien på utmaningar när det gällde samverkan mellan skola och universitet. Medverkande från båda parter betonade betydelsen av tid och en sammanhållen strategi för samverkan för att möjliggöra reflektion och gemensamt lärande utifrån identifierade behov, samt svårigheten att erbjuda en utmanande nivå för alla inblandade. I studien betonas även behovet av en involverad och stödjande skolledning och då med fokus på förankring och en tydlig strategi för samverkan, något som även senare studier lyft fram som centralt (Hirsh & Segolsson, 2017; Rönnerman & Olin, 2013).

Utifrån ett internationellt perspektiv har Chan (2015) presenterat svårigheter när det gäller att skapa den jämbördiga relation som är samverkans kännetecken. I den samverkansprocess som Chan studerade tenderade rektorer och lärare att tillskriva universitet en expertroll även när det gällde skolpraktiken. Istället för att ta en aktiv roll och se sig som medskapare av ny kunskap intog rektorer och lärare en passiv roll som mottagare av kunskap. För att motverka en sådan rollfördelning framhåller Chan att rektorer och lärare behöver se sig som experter i sin praktik. Olin, Karlberg-Granlund & Furu (2016) synliggör att även forskare behöver vara uppmärksamma på vilken roll de antar i samverkansprocesser. För att en jämbördig relation ska bli möjlig menar de att forskarna behöver hålla sig i bakgrunden, erkänna praktikernas kunskap och erfarenheter, samt ta ledningen endast när så behövs. För att samverkan ska bli jämbördig och givande för både skola och universitet betonar Brookhart och Loadman (1992) så väl som Lehndahls Rosendahl och Rönnerman (2005; 2006) betydelsen av samtal för förhandling och gemensamt meningsskapande. Gemensamt meningsskapande gör det möjligt för de inblandade parterna att skapa förståelse för sina roller i den nya relation som samverkan innebär.

Att tid till förhandling är betydelsefullt menar även Blossing med kollegor (Blossing, Blom & Persson, 2016; Blossing & Liljenberg, 2018) som genomfört ett treårigt samverkansprojekt tillsammans med verksamhetschefer och skolledare i en kommun. Den förhandlingsfas som föregick projektet och sedan sträckte sig över flera år kännetecknades av en professionell dialog

mellan forskare och verksamhetschefer. Förhandlingsfasen omfattade såväl de ekonomiska förutsättningarna som de inblandades önskemål och behov, som omfattning och ansvarsfördelning i de aktiviteter som planerades. Även verksamhetscheferna såg stora fördelar med förhandlingsfasen. En av fördelarna var möjligheten att i återkommande samtal med skolledargruppen förankra de aktiviteter som planerades. På så sätt var skolledarna väl insatta när det var dags att starta igång projektet, något som också visade sig vara avgörande för att samverkansprocessen skulle uppfattas som givande. Även Wennergren, Hyttfors Jonsson & Josefsson (2016) beskriver i sitt arbete med forskningscirklar betydelsen av tid för inledande samtal mellan alla parter. De menar att samtalen gör det möjligt att bygga förtroende för varandras kompetens men även gemensamt arbeta fram syfte och mål för den kommande samverkansprocessen. Samtidigt menar författarna att samverkansprocessen skapar nya förutsättningar och behov, vilket kräver kontinuerliga samtal och ömsesidig tillit.

## Analys av samverkansprocessen

För att söka svar på vår fråga om vad som möjliggjort respektive försvårat en ömsesidig samverkansprocess mellan oss och skolkoncernen samlade vi inledningsvis ihop och sorterade den årsvisa dokumentation som vi hade tillgång till från samverkansprocessen. Dokumentationen bestod av mejlkonversationer, minnesanteckningar från planeringsmöten, avtal för respektive utbildning, utbildningsguider, utbildningsmaterial (exempelvis litteratur, presentationer och arbetsuppgifter) och utvärderingar. Dokumentationen gav oss en god bild över de aktiviteter som genomförts inom samverkansprocessen. I dokumentationen framkom även en bild av hur relationen mellan oss och skolkoncernen byggts upp och utvecklats under processen. För att fylla de luckor i processen som vi identifierade kontaktade vi två kollegor som ansvarat för delar av samverkansprocessen där vi själva varit mindre involverade. I samtal med kollegorna bad vi dem ge sin syn på samverkansprocessen. Kollegornas reflektioner gav oss ytterligare underlag till den årsvisa dokumentationen. Som ett komplement till dokumentationen skrev vi ner våra individuella reflektioner från samverkansprocessen år för år. Våra nedtecknade reflektioner blev ytterligare ett underlag för analys. Med utgångspunkt i vår data granskade vi samverkansprocessen utifrån frågeställningen: Vad har möjliggjort respektive försvårat en ömsesidig

samverkansprocess mellan oss och skolkoncernen? I vår granskning framträdde tre faser som illustrerar hur förutsättningar varierat över tid och därmed påverkat processen.

## Resultat

Nedan beskriver och problematiserar vi våra erfarenheter och lärdomar från samverkansprocessen utifrån våra respektive roller och de förutsättningar som vi identifierat som utmärkande för de tre faserna. För att levandegöra resultatet lyfter vi i ”reflektionsrutor” fram exempel från våra individuella reflektioner över processen.

### **Fas 1 – Ömsesidig samverkan med inslag av expertkunskap**

I den första fasen (2011–2015) fördes täta samtal mellan verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige och den kollega på institutionen som var utbildningsansvarig för uppdraget vid denna tid. Vid regelbundna träffar kom verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige med frågor om hur olika strategier och strukturer skulle kunna hjälpa dem i arbetet med att bygga upp ett långsiktigt förbättringsarbete. Under de inledande samtalen fanns inget samverkansavtal upprättat mellan parterna. Istället fördes samtalen utifrån en gemensam förhoppning om att de skulle kunna leda fram till en långsiktig samverkansprocess. För att nå dit behövde verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige stöd och tid för att formulera sina önskemål och behov. När de inledande samtalen förts och behoven identifierats arbetade båda parterna gemensamt fram en utbildning som kombinerade implementering av skolkoncernens modell för systematiskt kvalitetsarbete med olika former för skolutveckling. I denna del av samverkansprocessen blev vi båda involverade genom att vi fick i uppdrag att hålla föreläsningar i utbildningen kring specifika skolutvecklingsområden. Då ingen av oss varit med i de inledande samtalen saknade vi kunskap om upplägget av utbildningen. Vi bjöds istället in som experter inom våra respektive kunskapsområden. I mötet med lärare och rektorer i utbildningen saknade vi förkunskaper om deras verksamhet vilket begränsade våra möjligheter till samarbete och gemensamt lärande. Istället antog vi rollen som experter inom våra specifika områden.

Mette: Jag fick förfrågan om att komma till *Leda lära lag* och prata om vad som främjar skolutveckling. Min känsla var att inspelet uppskattades, men det var svårt för mig att i de efterföljande diskussionerna stödja rektorer och lärare när jag inte visste så mycket om deras praktik och vad utbildningen var tänkt att leda till. De utvalda lärarna som deltog visade tydligt intresse för det jag presenterade, medan rektorerna hade en mycket mer avvaktande inställning. Det var min känsla.

När samverkansprocessen fortgick blev vi inbjudna att delta i samtalen i rollen som expert inom våra specifika områden. Vi blev på så sätt mer och mer insatta i verksamhetens behov och den process genom vilken utbildningens innehåll formades. Därmed ökade även vår förståelse för skolkoncernens intentioner med utbildningen. Något som slog oss vid denna tid var upplevelsen av att utbildningen saknade förankring på skolnivå.

Annica: Jag minns särskilt ett utbildningstillfälle när rektorerna fick möjlighet att reflektera över på vilket sätt de skulle kunna använda kunskapen från utbildningen i sina skolor. Då visade rektorerna frustration över att utbildningen inte motsvarade deras behov. Det var inte klart för dem vad utbildningen skulle leda fram till. De uttalade även en undran över vad verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige ville med satsningen.

När den sista utbildningen i den här fasen genomfördes övertog Annica rollen som utbildningsansvarig. Därmed blev det Annica som fortsatte de täta samtalen med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige. Vid denna tidpunkt skedde personalförändringar inom skolkoncernen. De fortsatta samtalen kom därför att föras mellan två parter som båda var nya i sina uppdrag. Samtalen kretsade kring att skapa en gemensam förståelse för samverkansuppdraget och de nya rollerna.

Annica: Inledningsvis trevade jag i min roll. Det gick åt kraft och tid till att skapa relationer. Jag kände att jag behövde öka min förståelse för verksamheten. Mina tidigare erfarenheter där jag upplevt att det saknades förankring gjorde att jag återkommande ställde frågan: Är det detta skolorna behöver?

Den nyttillträdde kvalitetsansvarige hade även egna erfarenheter av att delta i tidigare utbildning. I sitt nya uppdrag identifierade hen tillsammans med verksamhetschefen behovet av att i kommande utbildningar rikta fokus mot undervisningskvalitet. Utifrån analysen fördes samtal om justeringar av utbildningens innehåll. Samtalen ledde fram till att implementeringen av skolkoncernens modell för systematiskt kvalitetsarbete tonades ner och undervisningskvalitet lyftes fram. Lärarnas uppdrag som ledare av skolutveckling i sina respektive skolor blev ett ytterligare fokus i kommande utbildning.

## **Fas 2 – Ömsesidig samverkan utifrån en gemensam ram**

När den andra fasen (2015–2017) inleddes fick vi nya roller i samverkansuppdraget. I rollen som studierektor för samverkansuppdrag fortsatte Annica de regelbundna samtalen med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige. Även nu hade det skett personalförändringar på dessa positioner. Tillsammans tog parterna fram en ny utbildning med fokus på undervisningens kvalitet utifrån nuvarande förutsättningar, önskemål och behov.

Annica: Vi hade flera samtal om möjliga vägar för att arbeta med skolförbättring. I samtalen efterfrågade verksamhetschefen våra tidigare erfarenheter som jag presenterade. Tillsammans försökte vi forma en utbildning som skulle kunna bidra till förbättrad undervisningskvalitet. I samtalen förespråkade den kvalitetsansvarige att utbildningen skulle ta sin utgångspunkt i aktionsforskning. Verksamhetschefen frågade dock återkommande efter min åsikt: Vad tror du blir bra?

Som en följd av samtalen beslutade sig verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige för att den kommande utbildningen skulle ha sin grund i aktionsforskning och rikta sig till lärare som bedömdes vara nyckelpersoner på utvalda skolor. Mette fick uppdraget som utbildningsledare och blev den som fick ta fram ett konkret upplägg för utbildningen utifrån de samtal som förts. När utbildningen startade hade det skett ytterligare personalförändringar inom verksamheten och en ny person tillträdde som kvalitetsansvarig.

Mette: När jag gick in i rollen som utbildningsansvarig var ramen för utbildningen redan beslutad. Mitt uppdrag blev att ”forma” en utbildning som skulle ha åtta träffar och där lärarna mellan träffarna skulle bedriva aktionsforskning i sina verksamheter. Jag tog fram en utbildningsplan och presenterade den tillsammans med Annica för verksamhetschef och kvalitetsansvarig. Vi fick några mindre synpunkter som justerades inför starten, men sedan körde vi på. Betydelsefull för utbildningen blev den kvalitetsansvarige som organiserade allt praktiskt runt utbildningen. Hen ordnade litteratur, lunch, lokaler och skötte även all information till lärarna och deras rektorer.

Under utbildningen fortsatte de regelbundna träffarna med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige där frågor om innehåll och relevans diskuterades. Den kvalitetsansvarige var med vid utbildningens alla träffar vilket bidrog till en fortsatt tät dialog inom samverkansprocessen. Under utbildningen och i samtal med lärarna blev det trots detta tydligt att utbildningen saknade förankring hos rektorer och övriga medarbetare i en del skolor. Detta bidrog till att lärarnas förutsättningar att genomföra utbildningen och i sina skolor verka för förbättrad undervisningskvalitet varierade. För att möta det behov som synliggjordes kom vi tillsammans med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige fram till att vi återigen behövde inkludera rektorerna för att på så sätt främja en god förankring ute på skolorna.

Mette: Jag träffade alla rektorer vid två tillfällen då de hade gemensamma mötesdagar tillsammans med verksamhetschefen. Även i dessa nära möten kände jag att det var svårt att bidra till förankring. Framför allt uppfattade jag att det fanns en ovana i rektorsgruppen att lära gemensamt och samtala om de utmaningar som fanns i de olika skolorna. Ytterligare en tanke som slog mig var att verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige kanske aldrig gjort riktigt klart för rektorerna att det fanns en förväntning på att skolorna skulle arbeta utifrån aktionsforskning.

Tillsammans med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige diskuterade vi olika möjligheter för att ytterligare förankra utbildningen ute på skolorna. Vi enades om att bjuda in rektorer och lärare som ännu inte deltagit i utbildningen till det avslutande utbildningstillfället då lärarna presenterade sina förbättringsarbeten. Presentationerna möjliggjorde för nätverkande och för rektorer och lärare att ta del av pågående förbättringsprocesser, få syn på nya förbättringsområden samt diskutera förutsättningar för genomförande av förbättringsarbete i verksamheten. Utifrån den utvärdering som gjordes efter det avslutande utbildningstillfället framkom att alla inblandade uppfattade tillfället som givande och bidragande till lärande i verksamheten.

I slutet av denna fas uttryckte verksamhetschefen och kvalitetsansvarige nya önskemål för den fortsatta samverkansprocessen. I samtalen diskuterades olika vägar för att ytterligare stärka förankringen av utbildningen i verksamheten. De framförde även önskemål om att utbildningen skulle få ett tydligare genomslag i verksamhetens resultat. Samtalen ledde fram till en förändring av utbildningen för att möjliggöra för rektorer och fler lärare att delta.

### **Fas 3 – Ömsesidig samverkan med förstärkt verksamhetsansvar**

I den tredje fasen (2017–2019) av samverkansprocessen framförde verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige önskemål om förändringar i utbildningens upplägg. De önskade minska antalet utbildningstillfällen, minska mängden litteratur samt förenkla den skriftliga dokumentationen av den aktionsforskningsprocess som genomförts under utbildningen. De önskade även att på egen hand arrangera den avslutande utbildningsdagen, då lärarna presenterade sina förbättringsarbeten. Till sitt stöd i utbildningen tog verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige en intern processledare som sedan tidigare fanns i deras organisation. Processledaren bistod även skolorna med handledning i det kollegiala förbättringsarbetet under pågående utbildning. Annica förde regelbundna samtal med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige kring deras önskemål och önskemålets betydelse för utbildningens upplägg och kvalitet.

Annica: Då samverkansprocessen hade pågått under flera år på olika nivåer visste jag att det fanns rektorer och lärare ute på skolorna som hade erfarenheter av att genomföra förbättringsarbete utifrån aktionsforskning. Att verksamheten skulle ta ett större ansvar och vi skulle få rollen som inspelare kändes naturligt. Jag kände dock en viss oro för utbildningens kvalitet om litteratur och dokumentation minskades. Jag var också tveksam till att vi inte skulle medverka vid det sista presentationstillfället. Det är ju då processen knyts ihop och vi, utifrån vår kompetens, har möjlighet att både stödja och utmana och därigenom väcka nya tankar till fortsatt förbättringsarbete.

När utbildningen startade lämnade Mette över rollen som utbildningsansvarig till en kollega. Annica deltog vid första utbildningstillfället för att presentera den nya utbildningens upplägg och innehåll. Därefter hade Annica återkommande samtal med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige för att följa upp de synpunkter som framkom vid utbildningstillfällena. Utifrån synpunkterna gjordes justeringar i utbildningsupplägget. När utbildningen avslutats kontaktade Annica verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige för att gemensamt utvärdera utbildningen och tillsammans diskutera en eventuell fortsättning av samverkansprocessen.

Annica: När jag träffade verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige berättade de att det avslutande presentationstillfället inte hade genomförts så som det var tänkt. Det blev ingen gemensam dag där rektorer och lärare från de olika skolorna kunde dela sina kunskaper och erfarenheter med varandra. Så här i efterhand kan jag se vilken betydelse vi hade när det gällde att hålla ihop hela utbildningen och samverkansprocessen.

I de fortsatta samtalen uttryckte verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige önskemål om ytterligare en omgång av utbildningen för de skolor som ännu inte deltagit. De framförde även utifrån sina egna reflektioner önskemål om att det avslutande presentationstillfället skulle inkluderas i vårt utbildningsuppdrag. När utbildningens upplägg och innehåll skulle fastställas hade Annica fått nya uppdrag. Kollegor vid institutionen introducerades i



samverkansprocessen och fortsatte därefter samtalen med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige inför den kommande utbildningen.

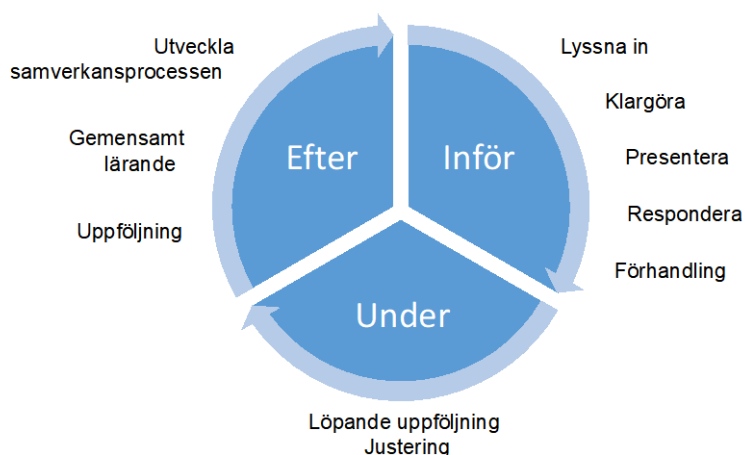
## Avslutande reflektioner

I denna avslutande del vill vi lyfta fram de erfarenheter och lärdomar som vi fått syn på genom vår granskning av samverkansprocessen och som ger svar på vår frågeställning om hur de erfarenheter och lärdomar som vi gjort kan komma till användning i fortsatta samverkansprocesser. Vi presenterar våra erfarenheter och lärdomar under de fyra rubrikerna *kontinuerlig dialog*, *förankring på flera nivåer*, *gemensamt lärande i jämbördig relation* samt *långsiktighet*.

### Kontinuerlig dialog

Vi kan se att kontinuerlig dialog mellan oss, verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige, varit en viktig förutsättning för möjligheten till ömsesidig samverkan. Under hela processen har vi fört samtal i ett cykliskt förlopp (se Figur 1). Samtalen har skett inför, under och efter de utbildningar som genomförts.

Figur 1 Kontinuerlig dialog i cykliskt förlopp



Inom respektive cykel har verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige i de inledande samtalen presenterat sina tankar och önskemål om vad de vill förbättra, tillsammans med funderingar om hur de ska arbeta för att nå sina mål. Vi har i dessa samtal varit aktiva lyssnare och ställt frågor för att identifiera och tillsammans försöka klargöra verksamhetens behov. Samtalen har även gett oss möjlighet att få syn på och öka vår förståelse för

verksamheten. I de nästkommande samtalen har vi presenterat ett möjligt upplägg för utbildning utifrån vår kunskap om skolförbättring och vår förståelse av de önskemål och behov som verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige beskrivit. Här har dialogen varit särskilt viktig då de responderat på det upplägg vi presenterat. Därefter har förhandlingarna fortsatt för att tillsammans arbeta fram utbildningar som möter deras behov och önskemål.

Även under genomförandet av utbildningarna har dialogen varit central. Under utbildningens gång har lärarnas, rektorernas och utbildarnas synpunkter blivit viktiga utgångspunkter för dialogen med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige. Dessa har möjliggjort justeringar inom ramen för utbildningens upplägg för att bättre möta verksamhetens behov.

Efter avslutad utbildning har samtal förts med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige för att gemensamt reflektera över utbildningens genomförande, resultat och påverkan på verksamheten. De efterföljande dialogerna har även varit viktiga för möjligheten att reflektera över vårt gemensamma lärande och på så sätt utveckla samverkansprocessen. Den kontinuerliga dialogen har därmed bidragit till möjligheten att skapa en ömsesidig samverkansprocess. En utmaning i detta sammanhang har emellertid varit att det hos båda parter skett personalförändringar under processen. För att upprätthålla en ömsesidig samverkansprocess har detta inneburit att vi tillsammans fått stanna upp för att ge ny personal möjlighet att lära känna varandra, men också för att klargöra våra olika roller, ansvar och förväntningar innan vi kunnat ta nya steg framåt.

## **Förankring på flera nivåer**

I vår granskning av samverkansprocessen framträder förankring i verksamheten som ett återkommande tema, något som även tidigare forskning lyft fram (Blossing & Liljenberg; 2018; Blossing, Blom & Persson, 2016). Vi kan se att brister i förankringsprocessen har försvårat möjligheterna för en ömsesidig samverkansprocess. I våra samtal med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige har vi återkommande tagit upp betydelsen av att förankra de utbildningar som vi gemensamt tagit fram hos såväl rektorer som lärare. Under processens gång har vi uppfattat att verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige tagit på sig ansvaret för detta, men i mötet med framför allt lärarna har vi fått kunskap om bristerna i detta arbete. Vi kan se att

verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige har haft goda ambitioner, men att de inte alltid hittat former för kontinuerlig förankring på alla nivåer. När vi ser tillbaka på samverkansprocessen kan vi se att vi i planering och uppföljning framför allt fört dialog med den övergripande ledningsnivån inom skolkoncernen och förlitat oss på deras engagemang och ansvarstagande i frågan.

En lärdom vi gör för att nå ytterligare ömsesidighet i samverkansprocesser är betydelsen av att bjuda in rektorer och lärare från de lokala skolorna i den cykliska samtalsprocessen. På så sätt tror vi att vi bättre skulle kunna möta verksamhetens (verkliga) behov och därigenom också kunna utforma och anpassa utbildningarna efter dessa. Även här kan vi se betydelsen av att låta processen få ta tid. Om önskan att komma framåt i processen blir för stark finns en risk att båda parter skyndar på förhandlingen. Om så sker, behöver vi vara uppmärksamma och bromsa processen så att gemensamt meningsskapande inför kommande utbildning kan säkras.

## **Gemensamt lärande i jämbördig relation**

En ytterligare förutsättning för ömsesidig samverkan är att båda parter ser varandras kunskaper som berikande för det gemensamma lärandet (Day, 1997). För vår del har samverkansprocessen inneburit att vi fått möjlighet att följa och lära av de utmaningar som huvudmän och skolor står inför idag, samt bidra till det gemensamma lärandet genom vår kunskap om olika strategier för förbättringsarbete. I samverkansprocessen har vi också fått möjligheten att pröva våra antaganden om hur förbättringsprocesser och gemensamt lärande kan organiseras för att ge resultat i skolverksamheten. I dialogerna har verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige efterfrågat forskning som kan ge stöd för den valda inriktningen. Detta har lett till att vi behövt tänka igenom och självkritiskt granska våra val och tillvägagångssätt vilket även varit betydelsefullt för vårt lärande.

För möjligheten att skapa ömsesidig samverkan betonar forskare även betydelsen av jämbördiga relationer (Brookhart & Loadman, 1992; Le Cornu & Peters, 2009). I vår granskning av samverkansprocessen ser vi att vår önskan och vilja att förstå verksamhetens behov bidragit till att främja en jämbördig relation. Samtidigt har vi, utifrån vår önskan att vara väl insatta i verksamheten, fått vara vaksamma på våra respektive ansvarsområden och roller. I samverkansprocesser finns risken, så som tidigare forskning visat (ex.

Chan, 2015), att praktiker visar alltför stor tilltro till universitet och dess medarbetare och tillskriver dem en expertroll även när det gäller skolpraktiken. I vår granskning av samverkansprocessen kan vi se att det funnits tillfällen när verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige tilldelat oss denna expertroll och där vi också upplevt att de haft önskemål om att vi ska fatta deras beslut. I dessa situationer har vi sett det som viktigt att ställa klagörande och fördjupande frågor samt efterfråga deras tankar utifrån den unika kunskap de har om sin verksamhet. Det har också varit viktigt att återkommande under processen tydliggöra den överenskomna ansvars- och rollfördelningen för att på så sätt motverka att vi tar över processen och blir näst intill ägare av deras förbättringsarbete. För oss har detta inneburit ett lärande. I situationer där verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige förmedlat en stor tilltro till vår kompetens och till och med efterfrågat vilka beslut de ska fatta för att komma vidare i sin process, har vi erfarit betydelsen av att ”lägga tillbaka” frågan för att på så sätt både tydliggöra rollfördelningen och utmana dem i deras lärande. För oss har det varit en utmaning att hitta en bra balans, för att på bästa sätt kunna stödja verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige när så behövs. Detta har varit en viktig del i det gemensamma lärandet och för den ömsesidiga samverkansprocessen.

## **Långsiktighet**

Skolkoncernens övergripande målbild genom hela processen har varit högre måluppfyllelse för eleverna genom vetenskaplig förankring. Utifrån vår kunskap om vilka resultat som utbildning kan förväntas ge ser vi att skolkoncernens förväntningar varit höga. I dialog med verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige har vi kunnat ringa in rimliga förväntningar och tydliggöra vad som krävs för att nå målbilden. Vår uthållighet och vårt fokus på systematik, har varit en styrka och något som även verksamhetschefen och den kvalitetsansvarige blivit allt mer medvetna om under processens gång. För kommande samverkansprocesser med nya skolhuvudmän kan vi se betydelsen av att verka än mer långsiktigt, föra kontinuerlig dialog om respektive parts behov, och förankra processen på alla nivåer för att tillsammans ta fram och formulera en relevant målbild.

Avslutningsvis vill vi summera de erfarenheter och lärdomar som vi tar med oss till kommande samverkansprocesser. Det första vi vill lyfta fram är betydelsen av kontinuerlig dialog mellan skola och universitet så att parterna

kan utveckla god förståelse för varandras verksamheter och kunskapsfält. Dialogen är också betydelsefull för att skapa jämbördiga relationer och tydliggöra parternas respektive ansvarsområden och roller i samverkansprocessen. Jämbördig relation främjar möjligheten för båda parter att bidra till reflektion och gemensamt lärande. I detta sammanhang krävs balans mellan utmaning och stöd. Vi vill även understryka betydelsen av förankring på flera nivåer, särskilt när samverkansprocessen har initierats från övergripande ledningsnivå. God förankring behövs för att säkerställa att de utbildningar som planeras har relevans för verksamheten, dess rektorer och lärare. Ovan givna förutsättningar menar vi är betydelsefulla för möjligheten till långsiktig samverkan och gemensamt lärande.

## Referenser

- Baumfield, V., & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: and analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 411-427.
- Blossing, U., & Liljenberg, M. (2018). *Partssamarbete med aktionsforskning för att förbättra skollärares ledarhandlingar*. Göteborg: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 15.
- Blossing, U., Blom, A., & Persson, K. (2016). Att skapa en samverkansprocess. I: K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu, A-K. Wennergren (Red.). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap. En rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning*. (s. 199-218). Göteborg: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 11.
- Borthwick, A. C., Stirling, T., Nauman, A. D., & Cook, S. L. (2003). Achieving successful school-university collaboration. *Urban Education*, 38(3), 330-371.
- Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1992). School-university collaboration: across cultures. *Teaching Education*, 4(2), 53-68.
- Chan, C. (2015). Tensions and complexities in school-university collaboration. *Asian Pacific Journal of Education*, 35(1), 111-124.
- Day, C. (1997). *Building school-university partnership. A review of the Miljonproject*. Linköping: Lärarutbildningens lilla serie nr. 15, Linköpings universitet.
- Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnership: A Swedish case study. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 807-819.

- Edwards, G., Tsui, A. B. M., & Stimpson, P. (2009). Contexts for learning in school-university partnership. I: A. B. M. Tsui, G. Edwards & F. L. Real (Red.). *Learning in school-university partnership. Sociocultural perspectives.* (s. 3-24). New York: Routledge.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2017). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership.* Online print. <https://doi.org/10.1177/1741143217739363>
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (Red.) (2019). *Skolutveckling som gemensamt projekt: Att organisera för och genomdriva professionsdriven skolutveckling.* Stockholm: Books on Demand.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership, 43*(6), 22-26.
- Le Cornu, R., & Peters, J. (2009). Sustaining school-university collaboration for reciprocal learning. *The international Journal of Learning, 16*(9), 231-246.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige, 10*(1), 35-51.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2006). Facilitating school improvement: the problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-service Education, 32*(4), 497-509.
- Maloy, R. W. (1985). The multiple realities of school-university collaboration. *The Educational Forum, 49*(3), 341-250.
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2004). A schools–university research partnership: understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education, 30*(2), 265–283.
- Olin, A., Karlberg-Granlund, G., & Furu, E. M. (2016). Facilitating democratic professional development: exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research, 24*(3), 424-441
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige, 18*(3-4), 175-186
- Wasonga, C. O., Rari, B. O. & Wanzare, Z. O. (2011). Re-thinking school-university collaboration: Agenda for the 21th century. *Educational Research and Reviews, 6*(22), 1036-1045.

## Avsnitt 2: Spänningsfält och balansering i utbildningsuppdrag

Följande avsnitt består av fem kapitel som behandlar fyra olika typer av utbildningsuppdrag.

De två första kapitlen handlar om 'Samverkan för bästa skola' som är ett uppdrag från Skolverket i syfte att stödja skolhuvudmän och skolor där eleverna har låga kunskapsresultat och det systematiska kvalitetsarbetet behöver förbättras. I båda kapitlen diskuterar författarna vilka lärdomar de dragit i arbetet som handledare för lärare som ska utveckla sin kompetens i att leda sina kollegor i kollegialt lärande. I det första kapitlet beskrivs hur processen passerar ett antal olika faser och vilka spänningsfält som identifieras i handledningen över ett år. I det andra kapitlet fokuseras reflektionen som motor eller drivkraft i handledningen av lärarna. I båda kapitlen lyfts förmågan att balansera fram som väsentlig. Det handlar om att bekräfta och utmana, lyssna och förmedla samt avvakta och styra. Det handlar också om att bidra till ett klimat och i vissa fall bevara eller introducera en kultur som kan utvecklas vidare. Genom att lyssna in önskemål och förväntningar skapas förutsättningar för delaktighet som i bästa fall ger ett ägandeskap, så att skolan och dess personal kan komma att ta fortsatt ansvar för att driva sitt eget förbättringsarbete.

I det tredje kapitlet behandlas ett annat Skolverksuppdrag, nämligen Handledarutbildning inom Läslyftet. Även i detta fall handlar det om handledning av lärare som ska leda sina kollegor i kollegialt lärande för att utveckla läs- och skrivundervisningen i skolor över hela landet. Författaren ställer sig frågan hur ett hållbart lyft kan främjas, dvs. en utveckling som varar längre än själva uppdragsinsatsen. En slutsats är att en viktig uppgift är att bidra med kunskaper om förbättringsarbete, systematiskt kvalitetsarbete och ledarskap för de lärare som deltar, för att de tillsammans med andra ska kunna skapa förutsättningar för en hållbar utveckling även efter att Läslyftet tagit slut.

Det fjärde kapitlet beskriver ett kommunuppdrag där förstelärare som just tillsatts skulle utbildas för sitt nya uppdrag. Förstelärarna utbildades i aktionsforskning som ett verktyg för att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete på sina skolor. Författaren deltog som handledare i uppdraget. Hennes beskrivning av processen visar att villkoren i uppdraget är avgörande

för vilket lärande som blir möjligt, och i detta uppdrag var villkoren inte alltid optimala. Alla förstelärare hade inte tillräckligt med stöd från sina rektorer, innehållet i utbildningen var inte alltid tillräckligt förankrat och handledarnas insyn i lärarnas villkor var inte alltid tillräckliga.

Det femte och sista kapitlet i avsnittet handlar om ett samarbete mellan lärare på vår institution och lärare på Folkuniversitetet för att genomföra en arbetsmarknadsutbildning för nyanlända i Göteborg. Folkuniversitetet är ett fristående studieförbund som bedriver vuxenutbildning och som bland annat har haft ansvar för den så kallade Korta vägen (utbildning för nyanlända som har minst tre års akademisk utbildning från hemlandet). Författaren intresserar sig för didaktiska frågor i relation till andraspråksinlärning. I kapitlet beskriver och problematiserar hon det spänningsfält som uppstår mellan språk och innehåll samt de dubbla processer för lärande som inbegrips när ett komplext innehåll ska behandlas på ett för studenten främmande språk.





*Susanne Gustavsson* är lektor i pedagogik vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Hon har en bakgrund som yrkeslärare i gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning. De sista tjugo åren har Susanne arbetat med utbildning av förskollärare och lärare, och under senare år framför allt yrkeslärare. Forskningen ägnas åt lärande i yrkesutbildning på gymnasial nivå och inom högskoleutbildning samt lärande i yrket. Vidare har Susanne erfarenhet av uppdrag som till exempel handledning av lärare, olika typer av lokalt utvecklingsarbete, praktiktäna studier på uppdrag av skolor samt kompetensutveckling för lärare och rektorer. I det uppdrag som beskrivs i kapitlet har Susanne haft rollen som handledare för tre lärargrupper. Hon beskriver den aktuella insatsen under rubriken *Handledning av förbättringsarbete*.

*Christina Löfving* är adjunkt vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet, med en masterexamen i pedagogik, inriktning aktionsforskning. Hon har en bakgrund som grundskollärare, IT-pedagog, utvecklingsledare, förstelärare, samt ställföreträdande rektor. Hon har arbetat som processledare med skolförbättring runt om i landet, föreläst och skrivit pedagogisk litteratur riktad till verksamma lärare. De senaste åren har Christina arbetat med handledning av lärare på skolor, inom rektorsutbildning, samt med undervisning vid universitetet. Hon har varit en av lärarna i den utbildningsinsats för mellanledare som beskrivs under rubriken *Utbildning av mellanledare*.

# Att identifiera och hantera spänningsfält som handledare i förbättringsarbete

*Susanne Gustavsson och Christina Löfving*

I följande kapitel beskrivs ett uppdrag som består av handledning av lärgrupper samt en utbildningsinsats för arbetslagsledare och lärledare<sup>2</sup> på en gymnasieskola. Uppdraget genomförs av Institutionen för pedagogik och specialpedagogik inom Skolverkets insats *Samverkan för bästa skola* (SBS). Vi riktar här vår uppmärksamhet mot de processer som formas när två insatser som förväntas förbättra undervisningen iscensätts och genomförs. Särskilt fokus har lärares och lärledares beskrivningar och handlingar när skolpraktiken möter universitetet, samt våra iakttagelser och lärdomar.

Skolverkets insats SBS vänder sig till skolor där elever har låga kunskapsresultat eller inte fullföljer sina studier och där skolan bedöms att inte kunna förbättra utbildningen och resultaten genom egna åtgärder (Regeringsbeslut U2015/3357/S). Insatsen ska bidra till en skolas systematiska kvalitetsarbete. Den ska ”baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (s. 1). Insatsens mål, innehåll och genomförande bygger på skolans egen analys av nuläge samt behov, och skrivs fram i dialog mellan skolledning, Skolverket och uppdragstagare, i detta fall Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. De beskrivna insatserna i detta kapitel pågår på lärarnivå och förväntas ge både kortsiktiga och långsiktiga resultat.

## Närmare beskrivning av skolan och insatserna

Den skola som medverkar i den aktuella SBS-insatsen är en gymnasieskola med yrkesprogram, studieförberedande program samt introduktionsprogram. Uppdraget som helhet består av tre delar varav två riktar sig till skolans lärare och den tredje till rektorer. I detta kapitel behandlas de två insatser som riktas

---

<sup>2</sup> En lärgrupp består här av olika kategorier av lärare, där det gemensamma är att de undervisar inom samma gymnasieprogram. Lärgruppen arbetar med identifierade utvecklingsområden. Gruppen leds av en lärare som benämns lärledare. Arbetslagsledaren är den lärare som leder ett arbetslag. I arbetslaget behandlar lärarna elevärenden samt andra praktiska och pedagogiska frågor.

till skolans lärare. Varje insats är specifik avseende mål, innehåll och genomförande. Insatsen *Förbättringsarbete i undervisningen* genomförs via handledning av lärgrupper, samt dialogkonferenser<sup>3</sup> för undervisande personal. Den andra insatsen *Leda lärande* består av en utbildning som förbereder lärledare och arbetslagsledare att leda sina kollegor i olika mötespraktiker<sup>4</sup> på sin skola. (Se kapitlet *Med reflektionen som motor* i denna antologi för en liknande utbildning med samma namn, dock med annat innehåll.) Lärledarna och arbetslagsledarna arbetar parallellt med sina uppdrag även som lärare. Det innebär att de inte leder från en position över sina kollegor, utan de befinner sig på samma nivå som de kollegor de leder. Därmed kommer de att leda från en position i mitten, vilket gör att de här benämns mellanledare (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015; Hirsh & Segolsson, 2017). Handledningsinsatsen *Förbättringsarbete i undervisningen* pågår under ett år. Den består av åtta handledningsträffar, tre dialogkonferenser och en halvdagskonferens med innehåll som anknyter till skolans utvecklingsbehov. Utbildningsinsatsen *Leda lärande* pågår under ett och ett halvt år och organiseras som åtta heldagar förlagda till universitetet.

De två insatserna har anknytning till varandra via det övergripande målet att skapa bättre förutsättningar för alla elever att lyckas med sina studier. Däremot skiljer de sig åt i genomförande. Handledningsinsatsen för lärgrupper omfattar alla lärare, medan utbildningsinsatsen enbart vänder sig till lärare med ett mellanledaruppdrag som lärledare eller arbetslagsledare. Vidare skiljer sig handledning och utbildning avseende mål och karaktär. Handledningen förväntas bidra till att stödja processen med förbättringsåtgärder i undervisningen, medan utbildningsinsatsens mål är att utveckla en mer generell kompetens med fokus på mellanledarskap i skolans förbättringsarbete. Lärledare för var sin programanknuten lärgrupp följer utbildningen parallellt med handledningsinsatsen. Detsamma gäller de arbetslagsledare som deltar som medlemmar i olika lärgrupper.

Våra specifika uppdrag som handledare för lärgrupper respektive som utbildare i *Leda lärande* tar sin utgångspunkt i de insatsplaner som har beslutats i samarbete mellan den berörda gymnasieskolan, Skolverket och Universitetet.

---

<sup>3</sup> Dialogkonferensens syfte är att med stöd av både vetenskapligt och erfarenhetsgrundat perspektiv och via olika dialogformer skapa en lärande och utvecklande miljö (Lund, 2008).

<sup>4</sup> Olin (2009) beskriver mötespraktiker som arenor där lärare möts för att samarbeta och diskutera olika frågor på en skola.

I genomförandet av en förbättringsinsats skapas en praktik där bakgrunden till pågående insats och de beslutade målen möter en verksamhet som dels är präglad av att vara föremål för en riktad förbättringsinsats, dels är mitt i det pågående vardagsarbetet där alla till synes gör ett bra arbete i sina olika uppdrag. När insatsen startar verkar bakgrunden och behovet av, eller kanske i vissa fall kravet på, att förändra något bli påtagligt för medverkande lärare. Samtidigt visar det sig ibland vara svårt att se sig själv utifrån och granska sitt eget och sina kollegors arbete i syfte att göra det bättre, och därmed bidra till elevers lärande och utveckling för att uppnå gymnasieexamen. Här skapas motsättningar mellan föreställningar och sanningar om den egna verksamheten, mellan det bekanta, det givna och det som förväntas. Handledningen i lärgrupper har som mål att förbättra. Utbildningen för mellanledare ska bidra till lärares egen ledning av kollegors förbättringsarbete. Insatserna präglas av att något som inte är tillräckligt bra ska förändras av de medverkande. Motsättningen är påtaglig även om den bäddas in i formella planer och åtgärder.

Syftet med detta kapitel är att synliggöra processer under två olika typer av insatser vid samma gymnasieskola, som tillsammans förväntas bidra till förbättring av undervisningen och elevers studieresultat. De processer som beskrivs och analyseras belyser såväl skolans som vårt perspektiv. Artikelns empiri hämtas dels från handledning av tre lärgrupper, dels från en aktionsforskningsstudie (Löfving, 2018) om lärledares och arbetslagsledares beskrivning av sitt uppdrag i anslutning till utbildningen *Leda lärande*. Inledningsvis behandlas metod för datainsamling, teori, analys och resultat för respektive insats. Därefter diskuteras de båda insatserna gemensamt med utgångspunkt i syftet där vi också drar några gemensamma slutsatser.

## Handledning av förbättringsarbete

Under ett läsår har tre lärgrupper med blandade lärarkategorier arbetat med aktionsforskningsinspirerade förbättringsarbeten i sin undervisning. Vid åtta tillfällen har varje grupp träffats för handledning. Lärarna undervisar i samma yrkesprogram. Målet är att genom ett kollegialt arbete skapa förutsättningar för att systematiskt och kontinuerligt kunna granska och förbättra undervisningen. Samtidigt förväntas de aktioner som genomförs under året bidra till direkta förbättringar. I följande avsnitt har jag som handledare analyserat processen i lärgrupperna under det år som insatsen pågick.

## **Teoretisk förståelse och empiri**

Att arbeta med uppdrag handlar om att möta kulturer, att ta del av något pågående, men också att utmana det invanda och förgivettagna. Det aktuella uppdraget går bakom myndighetskritik och möter lärare i deras vardag. Som handledare tar jag del av beskrivningar av problematiska situationer, frustration, men också kompetens, yrkesstolthet och arbetsglädje. Mitt lärande består i att jag får pröva mig själv i varje möte. Varje möte ger mig en ny förståelse som jag har nytta av under insatsen som helhet, men också i mina övriga arbetsuppgifter. Jag är distanserad till undervisningspraktiken. I handledningssituationen blir samtalet om undervisningen den berättelse som jag tar del av och tolkar utifrån mina erfarenheter och min kunskap (Ricoeur, 1993). Samma situation uppstår när lärare berättar om sin undervisning för sina kollegor. Berättelsen blir det gemensamma som de förhåller sig till.

Empiriskt underlag är den loggbok som jag har fört under insatsen. Loggboken är en utförlig handskrivnen dokumentation av samtal och handlingar före, under och efter varje handledning, samt mina egna reflektioner om samtalen och om min egen handledningsinsats. Vidare har jag efter insatsens avslut genomfört handledande samtal med två av de lärledare som medverkar i insatsen. Dessa samtal har bidragit till att skapa distans till egna iakttagelser och till att få stöd i och utmana min erfarenhet (jfr. Ricoeur, 1993). Insatsens karaktär och process, min egen erfarenhet och förförståelse av lärarnas vardag samt det empiriska underlaget har lett fram till beslut om den teoretiska ram som används i analysarbetet. Jag hämtar begrepp och analysmetod från kritisk hermeneutik (Ricoeur, 1993; Gustavsson, 2008; Schuster, 2006) för att kunna synliggöra de spänningar som identifieras. Jag har bearbetat min egen dokumentation för att få syn på och hitta ett mönster i det som framträder som enskilda händelser, men som också visar sig som motsättningar. I analysarbetet har jag strävat efter att behålla distans för att kunna förklara det som har skett och för att förstå dess betydelse för lärarnas handlingar, handledningsprocessen och för mitt eget lärande som handledare.

Analysen leder fram till fyra teman: *att få tid och att förvalta tid, att vara i en process och att leda en process, att betrakta sig själv och bli betraktad, att bevvara en kultur och att utmana en kultur*. Dessa teman skrivs fram som motsättningar där jag har strävat efter att identifiera det som utmanar och som kan leda till ny förståelse.

## Att få tid och att förvalta tid

Förändring tar tid. Insatsen erbjuder tid. Resurser tilldelas lärare i form av mötestid med och utan handledare. Målet med insatsen är givet. Tiden är därmed styrd av förväntningar och förutsättningar. Respektive lärgrupp ska tillsammans med handledare utforska nuläget och forma ett lokalt arbete där uppmärksamheten riktas mot undervisningen. Vid handledningsmöten uppfattar jag ett engagemang för förbättringsarbetet. Det förs en diskussion om vad som behöver förändras, till exempel att öka elevers närvaro och att stimulera ett förändrat förhållningssätt till studierna. Lärarna talar också om att ge elever rätt förutsättningar för att förstå de yrken som utbildningen leder fram till. I samtalen uttrycks idéer om hur man kan förbättra det som redan fungerar bra, att vända på det som inte fungerar eller att pröva och utveckla något nytt.

Samtidigt får jag veta att det saknas tid för att ta sig an förbättringsarbetet. Planerade mötestider och tider för eget arbete bokas för andra arbetsuppgifter. Upplevelsen av att det saknas tid verkar också handla om en undran över om insatsen är rätt sätt att använda arbetstiden på. Insatsen uppfattas i vissa fall som något utöver lärares uppdrag och arbetsuppgifter, något som stjälar tid från det som egentligen förväntas eller bör ske. Det finns således motsättningar som både handlar om den faktiska tiden för insatsen och om hur den tiden ska användas. Jag möter också lärare som inte nämner tid som ett hinder eller att tiden inte används på bästa sätt. Dessa lärare verkar ta sig an sitt förbättringsarbete utan att resonera om tid. Talet om tiden som inte räcker till kan således ställas mot de samtal där tiden är underordnad.

Hur ska jag som handledare tolka upplevelsen av och relationen till tid? Vilket förhållningssätt ska jag själv använda för att gruppen ska känna sig tillfredsställd med att tiden används på bästa sätt? Vilken makt har jag över den tid som är avsatt? Här finns en upplevd tid och en faktisk tid (Ricoeur, 1993). En undran är om talet om tid handlar mer om struktur och organisation, det vill säga organiseringen av den faktiska tiden. Eller är uppfattningen av tid präglad av något annat bakomliggande, till exempel utmaningen i att behöva ifrågasätta och granska det man redan gör? Vad är det som gör att tiden uppfattas på olika sätt? Det är svårt för lärare att stänga ute det dagliga arbetet om så bara för ett par timmar. Samtidigt kan förbättringsarbetet på sikt spara tid genom att göra undervisningen mer

effektiv, minska elevärenden om frånvaro eller elevsamtal om strategier för att nå godkänt betyg.

Paradoxen är att den tid som faktiskt är avsatt för insatsen inte alltid används för sitt ändamål. Istället reduceras tiden och möjligheten till konstruktivt arbete minskas. Det engagemang som jag möter kan inte ges tillräckligt utrymme eller stimulans när lärare prioriterar bort handledningen för andra arbetsuppgifter, eller inte hinner arbeta med förbättringsarbetet mellan handledningar. Min hållning under handledningen blir att ha respekt för lärarnas olika uppdrag, upplevelser av och sätt att tala om tid, men att samtidigt försöka synliggöra vad som kan effektiviseras för att skapa mer tid.

### **Att vara i en process och att leda en process**

Handledningen startar flera parallella processer (Blossing, 2008). En process är det förbättringsarbete som ska planeras, genomföras och utvärderas under en bestämd period. En annan mer överordnad process är att hitta hållbara former för ett systematiskt kvalitetsarbete med fokus på undervisning. Ytterligare en process handlar om lärgruppens kommunikation och samarbete, det kollegiala arbete som förväntas bidra både till gemensamt och enskilt lärande (t ex Langelotz, 2013). Gruppens lärledare förväntas successivt ta ansvar för ledningen av verksamheten i lärgruppen.

Lärgruppen diskuterar vad som behöver förbättras och ger varandra förslag på åtgärder som kan prövas. Varje lärgrupp driver sin process via olika strategier. En grupp hittar snabbt ett gemensamt område där lärarna bestämmer sig för att pröva en modell för att göra eleverna mer medvetna om den egna kunskapsutvecklingen. En annan grupp vänder och vrider på förslag och hittar så småningom tre olika områden där de sedan grupperar sig utifrån intresse och aktualitet. En tredje grupp arbetar mer enskilt med sina förbättringsområden som de kommer igång med efterhand, några när insatsen går mot sitt slut. Anledningen till de olika processerna kan tänkas bero på lärarnas vardagliga samarbete och kännedom om varandra, grupsammansättning, uppfattning eller åsikter om vad insatsen kan eller ska leda till.

Gruppens sociala samspel och det kollektiva samtalet får betydelse för det som sker. Varje grupp präglas av den samlade erfarenhet som görs synlig i samtalet, samt varje lärares förhållningssätt till, och åsikter om det som synliggörs. Varje lärgrupp är både homogen och heterogen. Det homogena

skapas bland annat genom att lärarna undervisar i samma yrkesprogram. Det heterogena formas genom att lärare undervisar i skolförlagd utbildning eller lärlingsutbildning, vissa har specialuppdrag, en del lärare har lång erfarenhet och andra är nyutbildade, lärare känner väl till skolan eller är nyanställda. I lärgrupperna finns dessutom olika förhållningssätt. Här finns lärare som förefaller uppfatta insatsen som meningsfull och viktigt, medan andra tycks uppfatta den som en uppgift som ska genomföras. Vissa lärare ser en chans att utveckla sina idéer. Andra lärare ställer frågor om vad som gäller eller krävs under processen.

Således finns både en drivkraft och ett engagemang för att vilja förändra och en uppfattning om insatsen som utifrånstyrd. De frågor som ställs handlar också om vad som är möjligt och rimligt. Vad har lärare makt att göra inom ramen för undervisningen och när krävs beslut från skolledning? Här finns också frågor som riktas direkt till mig som handledare om vilka förväntningar jag har, vad som är tillräckligt, och vilken typ av resultat som efterfrågas.Handledningssamtalet kännetecknas av spänning mellan självständiga egna eller kollektiva resonemang och beslut, samt undran om andras förväntningar. Grupprocess och arbetsgång blir sammanflätade. Den plan som togs fram inför handledningen blir direkt inaktuell. Processerna tar sina egna vägar i lärgrupperna.

De lärare som är utsedda som lärledare påbörjar utbildningen som ska förbereda för det uppdraget. De ser sig vid insatsens start som ansvariga för gruppens samtal och beslut. Lärledarna är samtidigt osäkra på hur framträdande de kan vara innan de är klara med utbildningen och innan de har fått sitt uppdrag formulerat. Lärledarna tar i samråd med mig som handledare en ledande roll under sina respektive handledningsmöten. Jag håller kontakt med lärledarna mellan handledningsträffarna genom e-post eller möten. Successivt och allt eftersom varje lärgrupp blir mer och mer stabil i den pågående processen förändras våra roller. Lärledarna tar ett tydligare ledarskap och jag kan finnas i bakgrunden.

De processer som jag identifierar kan jämföras med Langelotz (2013) beskrivning av processer i kollegial handledning; disciplinering, demokratisering och utveckling. Disciplinering sker via extern handledning, insatsplan samt interna förväntningar. Demokratisering sker via samtalet om det gemensamma uppdraget och det egna och kollektiva ansvaret, utveckling via möjligheten att kunna samtala om undervisningsnära frågor. Oavsett vilken fråga som behandlas samspelar eller kanske snarare förhandlar dessa tre



processer om utrymmet och om det dominerande i olika faser. Mitt val av förhållningssätt under handledningen kännetecknas mer av att vara lyhörd för det pågående och att stimulera för nästa steg, än att genomföra en förutbestämd plan. Inför handledningstillfällen föreslår jag struktur, men öppnar också för lärares egna initiativ i syfte att både styra framåt och ge utrymme. Som handledare ser jag en motsättning mellan att å ena sidan vara följsam; demokratisk och att å andra sidan göra oss alla påmind om målet för att kunna avancera i processen; disciplinerad. I mitt uppdrag ligger att se till att samtalet om undervisningen kombineras med handlingar i den egna eller gemensamma undervisningen. Relationen mellan tanke och handling måste både synliggöras och verkställas för att mitt uppdrag ska anses vara väl genomfört eller för att universitetets uppdrag ska vara genomfört enligt planen. Även om lärarna i de flesta fall hinner fullfölja förbättringsarbetet kännetecknas pågående process med sina delprocesser av en till synes lång initieringsfas (Blossing, 2008) där det är svårt att få syn på resultat.

### **Att betrakta sig själv och att bli betraktad**

Att betrakta sig själv i det vardagliga arbetet är svårt. Samtidigt är reflektionen som följer efter händelser och aktiviteter betydelsefull. Den bidrar till en distans till sig själv som lärare. En förstärkning av den egna betraktelsen kan skapas genom att tala med kollegor om det som sker, har skett eller om iakttagelser och funderingar. Genom att distansera sig från det bekanta och betrakta det ur olika valda perspektiv kan man göra nya iakttagelser och dra slutsatser som kan leda till ny förståelse (Ricoeur, 1993). Handledningsprocessen handlar i hög grad om att synliggöra, tillsammans bidra med olika perspektiv och att ställa dessa mot varandra både för eget och kollektivt lärande.

Förbättringsarbetet inleds med kartläggning av det valda området. Kartläggningen riktar fokus mot elevens kunskaper, elevens uppfattningar av sin utbildning, undervisningsformer eller lärares upplevelser av undervisningen. Indirekt riktas också uppmärksamhet mot det egna ledarskapet. Kartläggningen bidrar till en kollektiv betraktelse av lärarnas arbete. Analysen av en kartläggning kan karaktäriseras som en kritisk reflektion med utgångspunkt i ett faktiskt underlag, till skillnad mot åsikter och ogrundade upplevelser. Efter bearbetningen av kartläggningen föreslås handlingar eller förändringar inom ramen för förbättringsarbetet.

Samtalet i lärgrupperna pendlar mellan att vara konstaterande, undrande eller kritiskt reflekterande. Konstaterande handlar om att undervisningen redan är tillräckligt välfungerande eller att det är yttre omständigheter som avgör vad som sker i undervisningen, till exempel schemat. Konstaterande är svårt att rubba. Det samtal som kännetecknas av undrande ställer en rad frågor som öppnar för att det finns oklarheter; sådant man inte vet. Att undra handlar om att synliggöra varandras tankar och erfarenheter, och att upptäcka olika sätt att förstå. I reflektionen används både egen och andras erfarenhet, egna och etablerade teorier samt styrdokument som reglerar arbetet. I vissa fall väljer lärarna att ta del av forskning som kan stödja en tolkning. Samtalet i lärgruppen bidrar till en betraktelse av både sig själv och andra. Det kollektiva förefaller både stärka och utmana det egna. Som handledare identifierar jag lärarnas olika intressen och olika förberedelser för förbättringsarbetet. I vissa fall finns redan idéer, i andra fall är det något som växer fram i samtalet. Berättelsen om den egna undervisningen bidrar till att övriga lärare i gruppen kan få syn på det som i många fall är den enskilde lärarens angelägenhet. Här tillförs ytterligare en dimension när lärare ställer frågor om varandras undervisning. Samtidigt visar det sig i vissa fall vara svårt och ovant att prata om egen undervisning. Berättelsen blir då abstrakt och saknar exempel.

I det kollegiala samtalet är undervisningens innehåll, undervisningsformer och interaktionen med elever ständigt framträdande, men på olika sätt. Sättet att betrakta sig själv och att låta sig bli betraktad skiljer sig åt. Jag identifierar två sätt att förhålla sig. Läraren som väljer att rikta blicken mot sig själv i undervisningen och läraren som söker efter metoder som kan förbättra undervisningen. Med andra ord kan skillnaden beskrivas som att viljan att förstå eller viljan att göra. Som handledare vill jag både stödja och utmana. Min intention är att lärarna ska kunna ta distans, betrakta sig själva och varandra med kritiska ögon och göra detta förhållningssätt till något naturligt. En handledningsstrategi är att försöka skapa ett samtal där lärare får syn på varandras olika förhållningssätt. Jag vill att lärarna under ledning av sina lärledare ska tala med varandra om undervisning på ett öppet och kritiskt sätt. Det finns gemenskap i lärgruppen, men det finns också i vissa fall avstånd. Det finns spänningar mellan lärare som inte är vana att tala om egen undervisning. Det är också logiskt att det uppstår spänningar kring erfarenheter och åsikter mellan lärare, i synnerhet om undervisning är en till synes isolerad handling utan föregående samplanering eller samarbete i undervisningen (Blossing, 2008; Langelotz, 2013). Likaså kan det finnas

spänningar i relationen mellan läraren och mig som representant från universitetet, där jag kan uppfattas som expert eller som kontrollant.

### **Att bevara en kultur och att utmana en kultur**

En skolas kultur är det som binder samman och skapar den gemensamma bilden av en verksamhet. Kulturen kan framstå som solitär eller kollektiv (Blossing, 2004). De lärare som möts i lärgruppen är överens om vissa delar, som till exempel vad som kännetecknar yrkesprogrammet, dess status, miljö och förutsättningar. Det finns också samförstånd om vad som är givet i det gemensamma arbetet i programmet. Det finns därmed en kollektiv kultur som fungerar som förenande. Den solitära kulturen kännetecknas av det som verkar vara lärares ensamplanering och ensamarbete. Lärarna talar om sin undervisning, sina idéer och behov. I detta kulturmönster skapas förbättringsprojekt som i vissa fall är kollektiva, men bedrivs enskilt i den egna undervisningen. I andra fall är projekten enskilda både som idé och handling. Varje lärgrupp präglas av sina deltagande lärare. Här finns lärare som kan berätta om hur skolan har förändrats från att vara öppen och tillgänglig till att nu vara låst. Nyanställda lärare tar del av andra lärares erfarenheter. Här finns nyanställda lärare med kort erfarenhet och lärare med längre erfarenhet från andra skolor. Mångfalden berikar samtalet.

Berättelsen om skolan, programmet, eleverna och undervisningen formar en kulturell dimension och en slags överenskommelse om vad som är givet. Det pågående förbättringsarbetet påminner om att något behöver och ska förändras. Samtidigt är den externa kritiken mot skolans verksamhet inte tydlig i samtalen. Det finns ett intresse för att förbättra, men att grunden till pågående insats ligger i den externa kritiken mot undervisningens kvalitet och de förutsättningar som den skapar är inte synligt. Kulturen verkar skydda och förena lärarna.

Insatsen handlar om förbättring. Kollegialt lärande innebär att lära tillsammans (t ex Langelotz, 2013). Lärande innebär att utmana, granska och förändra förståelse och handlingar. Den lokala kulturen skapar möjligheter och hinder. Möjligheterna finns i gemenskapen och det engagemang som möter mig. Jag uppfattar en vi-känsla. De hinder som jag upplever framträder när samtalet handlar om det som inte går att förändra eller det som inte behöver förändras. Det som förenar kan skapa ett hinder för kritisk granskning av den egna praktiken och kulturen. Jag väljer att stimulera

enskilda initiativ och handlingar för att därigenom utmana det kollektiva. Jag vill också att de förbättringar som prövas ska integreras i det vardagliga arbetet och inte bli något som genomförs inom ramen för insatsen för att senare läggas åt sidan. Mitt intresse i slutet av insatsen har ett elevperspektiv. Vilka åtgärder eller handlingar visar sig få betydelse för elevers resultat, studiero, närvaro? Jag inser i slutet av insatsen att det perspektivet hade kunnat stärkas tidigare i processen. Jag upptäcker att frågan troligen kräver mer tid och eftertanke, men också en mer noggrann uppföljning.

Lärare äger sin praktik och bestämmer över den. I sitt klassrum eller i den aktuella undervisningsmiljön fattar läraren en rad beslut samtidigt som det finns ett tryck att anpassa sig till olika intressen (t ex. Fredriksson, 2010). Ibland får jag känslan av att lärare vill vara kvar i problemet. Att låta problemet överskugga de frågor som ställs leder till att fokus flyttas bort från förbättring av den egna undervisningen och det egna ledarskapet. I andra fall är lärare engagerade i att skapa nya rutiner eller nya sätt att organisera undervisningen. När undervisningen förändras enskilt eller kollektivt förändras kulturen. Ett exempel är när flera lärare arbetar för att integrera programmålen i undervisningen för att underlätta elevers förståelse av ämnets relevans och för att skapa motivation. Genom att integrera programmålen blir yrkesutgångarna tydligare och programmet får en innehållslig identitet.

Min hållning är att lärarna ska använda sitt mandat och ta ledningen över undervisningspraktiken. Lärarna har bäst kunskap om sin egen praktik och förbättringar måste ledas av de som är delaktiga i praktiken. Jag kan stimulera det egna initiativet och erbjuda verktyg eller ställa frågor för att fullfölja en åtgärd. En utmaning för mig är att stimulera det undervisningsnära samtalet som sällan är föremål för kollegial diskussion (Hirsh, 2017). Jag försöker balansera mellan att vara följsam mot den verksamhet som bedrivs, visa respekt och tilltro och samtidigt utmana och ställa frågor som leder vidare, eller som öppnar upp för ett samtal om det som är möjligt att förändra.

Vid slutet av handledningsinsatsen presenterar lärarna muntligt och skriftligt sina genomförda förbättringsinitiativ och slutsatser. Denna spridning av erfarenhet bidrar till en kollektiv kunskap om vad som har hänt under året, men också till ett kollegialt lärande i en framåtsyftande process. Varje lärgrupp kan bidra med kunskap som är användbar i skolans övergripande förbättringsarbete. Lärledarna har prövat sin nya roll som mellanledare parallellt med att de har deltagit i utbildningen av mellanledare.

## Utbildning av mellanledare

Under ett år, fördelat på åtta tillfällen, deltar 35 lärledare och arbetslagsledare, vilka här benämns mellanledare, i handledarutbildningen *Leda lärande*. Målet med handledarutbildningen är att mellanledarna ska utveckla insikt om sitt eget uppdrag och sin roll i organisationen, kunna handleda kollegor i förbättringsarbete, kunna leda samtal i sin verksamhet, kunna leda och organisera för lärande, samt utveckla samverkansformer och kunskapsutbyte i organisationen. Utbildningen startar i oktober 2017. Två månader tidigare, vid läsårets start, har mellanledarna påbörjat sina mellanledaruppdrag. Som lärare i utbildningsinsatsen har jag med mig min egen förförståelse för deltagarnas situation, då jag tidigare själv har innehaft en mellanledande position på olika skolor. Samtidigt är jag nyfiken på hur dessa mellanledare beskriver sitt uppdrag att leda kollegor i förbättringsarbete av undervisningen och i arbetslagsarbete. Jag undrar hur de beskriver sin egen utveckling i rollen att handleda kollegor, samt vilka omständigheter som påverkar mellanledarnas uppdrag. På så vis hoppas jag få svar på vilka möjligheter och utmaningar som kan identifieras. Genom hela utbildningen funderar jag över hur jag kan låta mellanledarnas beskrivningar vara en hjälp för mig att möta dem i deras behov under utbildningen.

### **Teoretisk förståelse och empiri**

Vid de första fyra utbildningstillfällena av totalt åtta, använder jag aktionsforskning för att undersöka vad mellanledarna uttrycker. Analysen görs efter varje tillfälle för att jag ska kunna påverka nästkommande utbildningsdag, så att den ska svara mot mellanledarnas behov. Efter de fyra första tillfällena skriver jag kontinuerligt och parallellt med de nästkommande tillfällena på den masteruppsats (Löfving, 2018) studien har resulterat i.

Aktionsforskning innebär att forskaren finns mitt i den studie han eller hon bedriver, i syfte att utforma och aktivt påverka de aktioner vilka är en del av studien (Rönnerman, 2012). I mitt fall innebär det att jag försöker var lyhörd för deltagarnas behov, samtidigt som jag följer insatsens fastställda mål, och gör små förändringar i utbildningens upplägg. Inom aktionsforskning är den demokratiska aspekten viktig (Madsen & Postholm, 2007). Vanligt är att aktionsforskning tar sin utgångspunkt i att undersöka och utveckla något tillsammans med andra (Rönnerman & Salo, 2017). Vid första utbildningstillfället presenterar jag därför min idé om aktionsforskning och

frågar om mellanledarna vill delta i studien. Vi går igenom målen med utbildningen och mellanledarna bjuds in att komma med synpunkter. Även om alla utom tre väljer att ingå i studien, uppfattar jag att de inte har samma intresse av aktionsforskningen som jag. Initiativet kommer från mig. Att bli tillfrågad och svara ja är inte detsamma som att aktivt önska att få involveras i något. Det innebär att mellanledarna och jag inte drivs av samma engagemang att vara aktiva i att undersöka och påverka utbildningen, vilket är något jag blir varse under studiens gång. För att ändå tillgodose den demokratiska aspekten, återkopplar jag mina resultat till mellanledarna varje gång vi ses. Det är ett sätt för mig att bjuda in mellanledarna att engagera sig, diskutera och eventuellt ifrågasätta empirin så mycket de själva önskar.

Vid varje utbildningstillfälle får mellanledarna skriva korta reflektioner över en given frågeställning. Dessa reflektioner kallas *self reports* (Davidsson, 2007), och utgör en del av min empiri. Tanken är att de ska få möjlighet att uttrycka sina tankar för att sedan dela dem med varandra i ett reflekterande samtal. Tanken är även och att de ska få pröva en modell för egen reflektion innan samtal, som de kan använda i sina egna lärgrupper och arbetslag. De som har sagt ja till att dela med sig av sina reflektioner till mig gör det. Totalt innebar det att jag får ta del av sammanlagt 104 *self reports* fördelat över fyra utbildningstillfällen. Empirin utgörs även av intervjuer med fem av mellanledarna. Dessa intervjuer görs efter det tredje utbildningstillfället och ger mig en fördjupad förståelse för mina frågeställningar. Utöver detta för jag loggbok för att se hur mina reflektioner stämmer överens med vad mellanledarna uttrycker.

I analysen tar jag hjälp av teorin om praktikarkitekturer – en teori som kan användas för att beskriva hur en mötespraktik är uppbyggd (Kemmis & Grootenboer, 2008). En mötespraktik kan delas in i *sägande, görande och relaterande*. Men det stannar inte vid det. I teorin om praktikarkitekturer är det viktigt att finna vilka arkitekturer (vilka kan beskrivas som omständigheter eller arrangemang) som påverkar vad som sägs, görs och hur människor relaterar till varandra. Sägandet påverkas av kulturella-diskursiva arrangemang, vilka möjliggör och begränsar vad som sägs och uttrycks inom en praktik. Görandet möjliggörs eller begränsas av materiella-ekonomiska arrangemang som handlar om aktivitet, arbete, tid och rum. Relaterandet påverkas av sociala-politiska arrangemang där sociala relationer, roller, regler, solidaritet och makt är i fokus, liksom gemensam förståelse och praktiska överenskommelser av olika slag (Kemmis et al., 2014).

## Processen under utbildningsinsatsen

I analysen framträder för mig en bild av hur mellanledarna, oavsett om de är arbetslagsledare eller lärledare, och oavsett om de har haft liknande uppdrag tidigare eller inte, funderar på liknande frågor. Jag hade från början en idé om att lärledare brottas med andra frågor än vad arbetslagsledare gör i sina uppdrag. Jag såg de olika mötesformer där de verkar som två skilda företeelser. Därför blir jag överraskad av att se att så inte är fallet. Båda kategorier mellanledare leder ett arbete där deras kollegor ingår. Även om ett arbetslag hanterar vissa andra frågor än vad en lärgrupp gör, visar det sig att båda grupperna ofta hamnar i pedagogiska frågeställningar. Ett arbetslag kan sällan diskutera en kommande temadag eller en beställning utan att olika viljor behöver jämkas samman. Olika pedagogiska erfarenheter och antaganden kommer till uttryck i mötet. Detsamma sker vid lärgruppsmöten då syftet är att diskutera pedagogiska frågeställningar och planera det arbete som ska ske med eleverna. I min empiri framträder en bild där arbetslagsledare och lärledare brottas med liknande frågor i sina mellanledaruppdrag. Det blir en viktig insikt för mig som lärare i handledarledarutbildningen.

I analysen framträder även en progression i vad mellanledarna uttrycker angående sitt uppdrag att leda sina kollegor i olika mötespraktiker. Det börjar med temat *Önskan om att få modeller, verktyg och tips*, till att övergå i temat *Nya insikter och en tid av utforskande*, vilket i sin tur övergår i *Nytt sätt att se på motstånd*. En tid av *utforskande och avstannande*, för att avslutas med *Självinsikt och konkret arbete med att utveckla mötespraktikerna*. Det sistnämnda sker när halva utbildningen är avklarad och studien avslutas.

I början, det som kan sammanfattas i temat *Önskan om att få modeller, verktyg och tips*, är mellanledarna fokuserade på hur de ska förändra de kollegor som uttrycker (sägande) att de inte är motiverade att delta i arbetslags- eller lärgruppsarbete, inte gör vad som förväntas av dem (görande) och som ibland uttrycker sig negativt till kollegorna (relaterande). För mig framträder en bild av en tung ryggsäck som mellanledarna går och bär på. De önskar verktyg för att åtgärda det som de inte tycker fungerar bra i sina respektive mötespraktiker och efterfrågar vilken lösning forskningen har att ge. Förutom verktyg önskar de något av en formel, som ska hjälpa dem att laga det som inte fungerar. Jag märker att det finns en frustration i att en enkel lösning, en "best practice" som fungerar i alla sammanhang, inte finns att få. Samtidigt uttrycker

mellanledarna en glädje över att träffas och en tillförsikt inför vad de ska få vara med om under utbildningen.

Allt eftersom tiden går skiftar mellanledarna fokus, vilket kan sammanfattas i temat *Nya insikter och en tid av utforskande*, från att vilja förändra sina kollegor till att vilja förändra själva mötesstrukturerna. Detta tycks påverka innehållet i de olika mötena på skolan. Genom att mellanledarna får pröva att upprätta möteskontrakt och använda samtalsstrukturer i sina arbetslags- och lärgrupper, märker de att dessa arrangemang påverkar både vad som sägs, görs och hur kollegorna relaterar till varandra. Det blir en tid av nya insikter och en tid av utforskande.

Efterhand, i det som kan sammanfattas i temat *Nytt sätt att se på motstånd. En tid av utforskande och avstannande*, visar det sig att en del av mellanledarna lägger ner mycket arbete på att få sina grupper att fungera, medan andra uttrycker att de borde göra något annorlunda i sina grupper, men ändå inte gör det. Det blir en tid av utforskande, men även av avstannande i arbetet för vissa av dem. Mellanledarna reflekterar under hela utbildningen över hur de ska kunna hantera motstånd från sina kollegor. Det visar sig i vad de skriver i sina *self reports* och när de samtalar i olika strukturerade samtal. Deras reflektioner ändrar dock karaktär ju längre tiden går. De menar efter hand att motstånd inte per automatik behöver vara något dåligt, utan kan vara något som kan berika. En mellanledare menar att den insikten blir en hjälp då hen inte behöver lägga tid och energi på att motarbeta allt motstånd. Det tycks ge mellanledaren ett lugn och en trygghet i dennes mellanledarroll, en insikt hen delar med sig av till de andra mellanledarna. Insikten stannar därmed inte hos en person, utan kan komma att ge en ny infallsvinkel till de andra mellanledarna, när deras roller håller på att ta form.

Mot slutet av studien, i det som kan sammanfattas i temat *Självisikt och konkret arbete med att utveckla mötespraktikerna*, har mellanledarna utvecklat en insikt vad gäller deras syn på sin egen roll. Fokus förflyttas än mer från mellanledarnas tidigare vilja att förändra sina kollegor till att vilja förbättra det som mellanledarna menar att de kan påverka, det vill säga själva mötesstrukturerna, men även sig själva. Mellanledarna uttrycker vikten av att tänka på vilken ton de själva använder i mejl och samtal med sina kollegor. De tar sig nu an arbetet att konkret utveckla sina respektive mötespraktiker. Från att flera av mellanledarna har varit tyngda av sådant de menar begränsar dem i deras arbete, börjar de aktivt arbeta med att utveckla ramarna för arbetet i sina respektive grupper. De riktar även allt mer fokus mot relationen till sin rektor



istället för enbart till sina kollegor, då de efterfrågar rektors pedagogiska ledning.

Ovanstående visar att det sker en progression i mellanledarnas beskrivning av sin roll som mellanledare. Under de fem månader studien pågår hinner det hända olika saker i de olika mötespraktikerna på skolan. Några av mellanledarna visar en emancipatorisk kraft genom att förändra det som de menar behöver förändras i sina grupper. Andra väljer att gå mer varligt fram.

### **Vilka arrangemang påverkar mellanledarna och arbetet i mötespraktikerna?**

Det som tycks påverka hur mellanledarna tar sig an sitt uppdrag, och i förlängningen även vad som sker i mötespraktikerna, visar sig vara flera saker.

Något som mellanledarna tidigt börjar använda sig av, är de samtalsmodeller vi går igenom under utbildningen. Modellerna blir ett verktyg för dem och ett arrangemang för att påverka talutrymmet i mötespraktikerna på skolan. Samtalsmodellerna påverkar vad som sägs, då utrymmet minskar för de samtal som inte har med uppgiften att göra. De påverkar vad som görs, då mellanledarna upplever att de och deras kollegor får mer gjort än under tidigare möten. Modellerna påverkar även hur deltagarna relaterar till varandra, då samtalen upplevs som konstruktiva och inte mynnar ut i personliga motsättningar lika ofta som tidigare. På så vis innebär samtalsmodellerna både ett kulturdiskursivt, ett materialekonomiskt och ett socialpolitiskt arrangemang i de fall mellanledarna väljer att använda sig av dessa.

Ännu ett materialekonomiskt arrangemang, som påverkar vad som är möjligt att utföra i mötespraktikerna, är den tid som är avsatt till möten. Lärgruppsmöten och arbetslagsmöten ligger efter varandra samma eftermiddag varje vecka. Vissa lärare har även ett tredje möte samma dag. Mellanledarna menar att lärarnas engagemang och vilja att bidra i ett möte påverkas negativt av detta upplägg. De talar om att de borde kunna påverka upplägget, men det visar sig vara svårt, då mötestiden är beroende av sådant som står utanför deras kontroll.

Ett annat materialekonomiskt arrangemang är avsaknaden av ett årshjul där lärarna skulle kunna se en övergripande planering över vad arbetslaget och lärgruppen förväntas arbeta med under året. Mellanledarna menar att en avsaknad av tydliga direktiv i ett årshjul även påverkar det sociala samspelet i

mötespraktikerna negativt, varför det även kan ses som ett socialpolitiskt arrangemang som de önskar förändra.

Ytterligare ett socialpolitiskt arrangemang, som påverkar det sociala samspelet, är en tydlig arbetsbeskrivning. Varken arbetslagsledare eller lärledare vet exakt vad de förväntas göra i sina respektive roller, något de menar försvårar det mellanledaruppdrag de fått sig tilldelat. De hade önskat kunna visa sina kollegor hur deras uppdrag ser ut, så att det inte ska råda något tvivel om vilket mandat mellanledarna har.

Rektors närvaro och frånvaro i de olika mötespraktikerna är ett socialpolitiskt arrangemang som påverkar det sociala samspelet i grupperna. När rektor inte deltar i ett möte kan det innebära att mellanledarna får i uppdrag att framföra olika önskingar och klagomål till rektorn. Det kan även innebära att mellanledarna behöver framföra rektors budskap till kollegorna. Det kan försätta mellanledarna i en svår position, då de menar att de ibland blir budbärare av svåra frågor. Därav önskar de rektors närvaro i mötespraktikerna, så att de inte ska behöva axla denna roll. Samtidigt kan de se rektors närvaro som ett hinder, då kollegorna ibland tystnar då rektor närvarar. Rektor tycks även komma med nya idéer när denne deltar under ett möte, idéer som lärarna förväntas förverkliga trots att de själva ibland har fokus på annat pågående arbete. Relationen till rektor kan bli komplicerad för mellanledarna, då de sällan hinner tala med rektor om ledningsfrågor eller pedagogiska frågor. Det mesta som avhandlas vid eventuella möten mellan lärledare och rektor eller mellan arbetslagsledare och rektor är praktiska frågor. Här önskar mellanledarna se en förändring, så att de pedagogiska frågorna och frågor som berör ledningsuppdraget får utrymme.

För mig framträder bilden av en process där mellanledarnas och mötespraktikernas utveckling är beroende av den arena som utbildningen utgör. Det gäller oavsett om mellanledarna har rollen som arbetslagsledare eller lärledare. Det gäller oavsett hur lång erfarenhet mellanledarna har av att leda kollegor. Utbildningen är förlagd till universitetet och sker under ett antal heldagar. Mellanledarna uttrycker sin uppskattning över att få komma till en annan plats än skolan och ägna sig helt åt utbildningens innehåll, utan att störas av annat. På denna arena får deltagarnas reflektioner relativt stort utrymme. Nya tankar, dilemman och behov uppstår kontinuerligt. Det innebär samtidigt att jag ger mig ut på hal is när jag efterfrågar mellanledarnas reflektioner, genom att jag inte vet vilken riktning reflektionerna och samtalen kan komma att ta. Det är dock nödvändigt att ge deltagarna detta utrymme, då

reflektionerna sätter ord på den process mellanledarna befinner sig i. Jag kan bjuda in dem till både muntliga samtal och skriftliga inlägg. Jag kan genom analysen göra små förbättringar i pågående utbildning, det vill säga de aktioner som jag genom aktionsforskningen kan påverka. Förbättringarna handlar om att lägga in nya samtalspunkter, någon extra föreläsning, samt övningar som kan hjälpa mellanledarna vidare. Samtidigt som vi håller oss till den fastställda insatsplanen är den öppen för vissa justeringar. Det handlar inte om att förkasta allt som vi kursledare har planerat, utan snarare om att hela tiden vara öppen för att förbättra något och anpassa sig efter rådande omständigheter. Utbildningen som varvas med det mellanledarna gör i sina respektive mötespraktiker och samtalen om detta bildar en helhet. Teori och praktik går hand i hand och utgör både ett kulturdiskursivt, materialekonomiskt och socialpolitiskt arrangemang då det påverkar vad som sägs, görs och hur lärarna i mötespraktikerna, under mellanledarnas ledning, relaterar till varandra.

Hela tiden försöker jag vara tydlig inför mellanledarna varför jag gör de förändringar jag gör. Jag återkopplar fortlöpande vad de som grupp har uttryckt i sina *self reports*, samt vad de uttrycker i samtalen under utbildningen och hur det påverkar vår utbildning. I slutet av studien menar mellanledarna att de själva behöver vara tydliga gentemot sina kollegor med varför de gör som de gör i sina mötespraktiker. Hur mötet är upplagt är tydligt för mellanledarna, men kanske inte för deras kollegor. Vad innebär det? Att bjuda in till sådana reflektioner i olika samtal blir ett viktigt verktyg i utbildningen. Att återkoppla vad som hänt i mötespraktikerna sedan vi sågs senast, blir en hjälp för mellanledarna att hålla styrfart.

## **Lärdomar att särskilt uppmärksamma**

En lärdom jag tar med mig är att arbetslagsledare och lärledare brottas med liknande frågor när det gäller rollen som mellanledare. Det är en komplex uppgift som sällan innehåller enbart administrativa göromål, snarare handlar mellanledarens uppgift till stor del om att leda diskussioner och bidra till att ett demokratiskt samtal kommer till stånd. Att ta på sig den uppgiften när mellanledaren under sin övriga arbetstid som lärare är mer av en jämbördig kollega, kan innebära ett dilemma för mellanledaren. De reflekterande samtalen under utbildningen blir därför inte enbart en hjälp för mig att göra förbättringar i utbildningen – det blir även en hjälp för mellanledarna att hantera de möten som de leder på sin skola. Det blir ett arrangemang som

hjälper dem att få nya idéer att omsätta i sina mötespraktiker. När utbildningen är slut efterfrågar mellanledarna om det kan komma att bli en fortsättning på träffarna efter utbildningen. I skolan har de svårt att själva skapa sådana nätverk. De möten de eventuellt har med sin rektor handlar, enligt mellanledarna, ofta om överförande av information. Det handlar sällan om de dilemman mellanledarna kan hamna i och som de behöver reflektera över. En viktig lärdom blir därför att erkänna mellanledarnas uppdrag att leda sina kollegor som en viktig uppgift som kräver fungerande nätverk med stöttning under pågående arbete. Det är något jag tar med mig in i kommande handledarledarutbildningar och i samtal med rektorer på Rektorsutbildningen, samt i andra sammanhang.

## Gemensamma slutsatser och diskussion

Syftet med detta kapitel är att synliggöra processer under två olika typer av insatser vid en gymnasieskola. Vi har identifierat handlingar och uttryck under handledningstillfällena och analyserat vad dessa betyder för pågående processer. Genom mellanledares egna beskrivningar har vi också kunnat identifiera hur mellanledare utvecklas i sitt uppdrag och vad som påverkar uppdraget. De två insatserna har ett övergripande gemensamt syfte som handlar om att bidra till en skolas kontinuerliga förbättringsarbete. Här presenterar vi våra gemensamma slutsatser från analysen av två insatser, samt vad vi som handledare och utbildare kan lära av vår medverkan i detta uppdrag. Vi vill även lyfta diskussionen från det genomförda uppdraget till att handla om förutsättningar för ett varaktigt förbättringsarbete på en mer generell nivå.

### **Tid, reflektion, motstånd och kollegialt lärande**

De slutsatser vi drar av de processer som vi både har tagit del av och varit en del av är att tid, reflektion, motstånd och kollegialt lärande kan ses som samspelande ingredienser i ett förbättringsarbete. Det krävs tid för kollegialt lärande och för reflektion. I reflektionen och en kollegial kultur blir motståndet det som både synliggör och utmanar, ställer krav på förändring men som också kan identifiera det som behöver bevaras.

Den faktiska tiden kan delas in i planerad och verkställd tid, men också upplevd tid. En känsla av osäkerhet, en ovilja att förändra eller en hög arbetsbörda kan skapa ett visst förhållningssätt till tid. Även en upplevelse av

säkerhet och en vilja att förändra har betydelse för relationen till tid. Både den faktiska och den upplevda tiden som otillräcklig eller tillräcklig, möjlighet eller hinder, kan relateras till känslan av kontroll över sin situation. Att ges möjlighet att med kollegialt stöd förändra undervisningen kan bidra till känslan av kontroll. Samtidigt kan enskilda lärare uppfatta att deras egen kontroll över situationen blir underordnad i det kollegiala arbetet. Det kollektiva och kollegiala innebär att andra gör anspråk på det egna arbetet men också hur tiden ska användas, vilket kan innebära en intressekonflikt där olika viljor möts. Ett kollegialt arbete som uppfattas som stödjande kan minska känslan av tidsbrist, medan ensamarbete eller uppfattat krav på ologiskt samarbete kan öka känslan av att tiden inte räcker till.

Kollegialt lärande är en aktivitet som skiljer sig från uppfattningen om att lärares arbete kännetecknas av eget arbete och enskild reflektion. Ett medvetet kollegialt arbete kräver modeller för enskild strukturerad reflektion som förberedelse för det kollegiala samtalet. Ett sådant samtal med utsedda ledare och med bestämd struktur är till för att skapa det systematiska och mer resultatnriktade arbetet mot ett bestämt mål. Den kollega som är utvald att leda samtalet har ett försprång via sin kunskap om att leda samtal och om samtalets betydelse för verksamhetsutveckling. Det betyder att det kan skapas ett avstånd mellan den som leder mötet och lärarna som deltar. Den kultur som kännetecknar det kollegiala lärandet behöver tid för att implementeras.

Motstånd kan skapa inflytande, utmana strukturer och uppfattningar. När en verksamhet utser mellanledare som ges ett mandat och som via en utbildning får verktyg för att både förstå och leda förbättringsarbete, kan motstånd vara ett uttryck för underordning eller överordning. Motstånd kan ses som ett hinder, men också som en naturlig och i vissa fall betydelsefull reaktion. När det kollegiala samtalet bidrar till reflektion kan ett naturligt motstånd skapas som väcker frågor som behöver beaktas och bearbetas. När det vardagliga och i många fall enskilda arbetet ifrågasätts, utmanas och till och med "läggs på bordet" för att kunna betraktas av kollegor, är det tecken på en pågående och nödvändig process. Denna process behöver synliggöras och bearbetas på en verksamhetsövergripande nivå för att det inte ska bli en enskild angelägenhet för den mötespraktik där processen sker.

Sammantaget ser vi betydelsen av att lärare får möjlighet att mötas under strukturerade former och samtala om pedagogiska frågor. Samtidigt finns det sällan möjlighet för lärare att skapa sådana mötespraktiker om det inte ges specifika förutsättningar. En nyckel till framgång kan vara att skolledning och

lärare möts från sina olika positioner i planeringen av ett kontinuerligt förbättringsarbete som anknyter till en skolas aktuella förutsättningar och resultat. Rektor har stor betydelse för att möjliggöra för lärares kollegiala lärande och för mellanledares utveckling i sin roll.

## Vad vi inom universitetet kan lära

Vad betyder nu detta resultat för oss på lärosäten som får den här typen av uppdrag? Hur kan vi förhålla oss? Vad kan vi bidra med? Hur kan vi stödja de behov som finns vid den skola där uppdraget ska genomföras? För oss skapar den här typen av samverkansuppdrag möjligheter att ta del av lärares erfarenheter och kunskaper. Vi kan bidra med verktyg, begrepp och teorier för att lärarna ska kunna sätta ord på och därmed få syn på och förstå det som händer i deras verksamhet.

När förutsättningar ges, finns det några saker att särskilt uppmärksamma. Med utgångspunkt i de resultat som vår analys visar kan vårt förhållningssätt som handledare och utbildare handla om att både bekräfta och utmana, lyssna och förmedla, avvakta och styra. Det handlar om att skapa en balans, bidra till ett klimat och kanske i vissa fall bevara eller introducera en kultur som kan utvecklas vidare. Det innebär att vara följsam och att anpassa innehållet efter deltagarnas behov samtidigt som vi står fast vid de mål vi har att förhålla oss till. Det innebär att vi ständigt behöver lyssna in och i viss mån pröva oss fram, utan att tappa bort riktningen. Som handledare och utbildare behöver vi ta på oss rollen att våga utmana, även om det kan mötas av motstånd. Vi behöver även ta vara på den emancipatoriska kraft mellanledare och lärare kan uttrycka och uppmuntra dem när de önskar pröva sig fram. Vår erfarenhet är att det är viktigt att systematiskt och kontinuerligt följa upp, strukturera och analysera pågående processer. Det blir ett verktyg som kan hjälpa oss att identifiera uttryck och handlingar, samt kommunicera vad som händer i ett uppdrag inriktat på förbättringsarbete där elevens lärandeprocess utgör mål och tecken på resultat.

## Referenser

- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap Avdelningen för pedagogik. Karlstads universitet.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolororganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.

- Davidsson, B. (2007). Self report – att använda skrivna texter som redskap. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 70–81). Stockholm: Liber.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Göteborgs universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 266. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2017). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: an activity theoretical study of leadership as an overarching practice. *Educational Management, Administration and Leadership*, 47(3), 400-420.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating practice in praxis. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (s. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.
- Langelotz, L. (2013). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 348. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lund, T. (2008). Action research through dialogue conferences. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.). *Nurturing Praxis - Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light* (s. 176-192). Series Pedagogy, Education, Praxis, Vol. 4. Rotterdam: Sense Publishers.
- Löfving, C. (2018). *Lärare som leder sina kollegor. En aktionsforskningsstudie om möjligheter och begränsningar i mellanledaruppdraget* (Masteruppsats). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Madsen, J., & Postholm, M. B. (2007). Ethical Consequences in Action Research. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action Research. A Nordic*

- Perspective* (s. 180-187). Kristianstad: Høyskoleforlaget As – Norwegian Academic Press.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 348. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ricœur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. (4. uppl.) Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2017). Action Research within the Tradition of Nordic Countries. I L. Rowell, C. Bruce, J. M. Shosh & M. Riel (Red.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (s. 455-469). New York: Palgrave Macmillan.
- Regeringsbeslut. U2015/3357/S. *Uppdrag om samverkan för bästa skola*.
- Schuster, M. (2006). *Profession och existens: en hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.





*Tommi Hyppönen* är universitetsadjunkt på IPS. Han arbetar huvudsakligen som rektorsutbildare och handledare på Rektorsprogrammet. Parallellt genomför och ansvarar han för olika insatser inom ramen för Samverkan för bästa skola där han möter skolledare, mellanledare samt lärare i arbetslag i olika insatser i rollen som handledare och utbildare. Han är också lärare på kurser inom lärarprogrammen. Han har en bakgrund som matematik-, NO- och tekniklärare i årskurserna 6–9 verksam framför allt i Partille kommun och arbetade sedan 10 år som rektor på två olika grundskolor i Härryda kommun. Han har som lärare erfarenheter av skolnära forskningsmetoder såsom problembaserad skolutveckling, learning study och aktionsforskning, och har i rollen som skolledare skapat förutsättningar för kollegialt lärande och skolutveckling. Parallellt med undervisning och skolledarskap har han erfarenhet av olika skolutvecklingsprojekt på kommunnivå.

*Pål Melin* är universitetsadjunkt med fil mag. i utbildningsledning och skolutveckling. Han har uppdrag som utbildningsledare och professionshandledare inom Rektorsprogrammet och som kursledare och handledare för ett flertal samverkansuppdrag med Skolverket; Handledarutbildning Leda Lärande, Förbättringsarbete i undervisningen och Handledning för ämneslärare i kollegialt lärande. Pål är också kursledare och lärare i kursen Utvärdering och systematiskt kvalitetsarbete för ämneslärare inom Kompletterande Pedagogisk Utbildning samt för kursen Utbildningsledarskap. Han har en bakgrund som rektor och gymnasielärare i svenska, spanska, svenska som andraspråk och musik.

# Med reflektionen som motor - att stärka det distribuerade ledarskapet på en skola

*Tommi Hyppönen och Pål Melin*

If teacher leaders are told what to learn, how to learn, and why to learn, their learning is controlled by others and their capacity to lead is stunted. To learn to lead, then, teachers must place their own issues and concerns at the center of their learning process, know themselves as learners, reflect on their learning and share it with others. (Taylor et al. 2011, s. 922)

Trots skollagens (SFS 2010:800) krav på en likvärdig utbildning som uppväger skillnader i elevernas förutsättningar, pekar nationella och internationella rapporter och mätningar på att likvärdighet i det svenska skolsystemet inte upprätthålls (se exempelvis Skolverket, 2017; OECD, 2015). Det konstateras även att många skolor efterfrågar ett stöd för fortsatt utveckling efter Skolinspektionens granskningar och efterföljande beslut. Regeringen gav därför 2015 Skolverket i uppdrag att i dialog med huvudmän genomföra insatser i syfte att höja kunskapsresultaten och öka likvärdigheten inom och mellan skolor (Regeringsbeslut U2015/3357/S). Detta uppdrag om samverkan för bästa skola, SBS, syftar framför allt till att "stärka huvudmännens förmåga att planera, följa upp och utveckla utbildningen så att kunskapsresultaten i de utvalda skolorna höjs och likvärdigheten inom och mellan skolorna ökar" (s. 1).

Då insatserna ska baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet engageras lärosäten, som genomför specifika uppdrag efter överenskommelse med Skolverket. Uppdraget i sin tur baseras på den nulägesanalys som respektive skola och huvudman har gjort med stöd av Skolverkets personal, där ett antal utvecklingsområden identifieras och där behoven skrivs fram i en åtgärdsplan. Det planeras, såsom Skolverket formulerar det, ett antal insatser som förväntas leda till önskvärda effekter. Det sker alltså en samverkan mellan tre parter – skolans huvudman, Skolverket och lärosätet. Vi förstår de olika rollernas funktion på följande sätt: Skolverket initierar, finansierar, stödjer och följer upp arbetet; ett utvecklings- eller förbättringsarbete som huvudmannen tillsammans med aktuella skolor förväntas äga och driva; där vi som lärosäte

bistår med kunskap och processtöd i förhållande till de kunskapsområden som identifierats i nulägesanalysen.

Våra insatser har kommit att inriktas mot olika organisationsnivåer, från förvaltning och skolledning via förstelärare till arbetslagets lärare på enskilda skolor. Som regel genomför vi insatser på flera organisationsnivåer när vi engageras i samverkan med en huvudman (jfr Gustafsson & Löfvings kapitel i denna antologi). I det fall vi nedan kommer att beskriva närmre, ansvarade vi båda författare av detta kapitel för en insats, nämligen en handledarutbildning för sju personer som kallades *Leda Lärande*. Parallellt med denna insats genomförde andra lärosäten insatser på de andra nivåerna i styrkedjan.

## Bakgrund

### **Ett uppdrag inom samverkan för bästa skola**

Det var vid årsskiftet 2016/2017 som vi fick i uppdrag att genomföra en ettårig insats med målsättningen att ett antal mellanledare på en skola skulle utveckla sin förmåga att leda det organiserade kollegiala lärandet på skolenheten och därmed stärka det distribuerade ledarskapet på skolan. Ett distribuerat ledarskap förstår vi som en ledarskapspraktik som kännetecknas av tillit, där medarbetare är delaktiga och initierar ledarhandlingar som ger stöd åt det lokala förbättringsarbetet (Liljenberg, 2018). Med begreppet mellanledare avses här ett antal lärare som har undervisning som sin huvudsakliga syssla, men som också innehar formella ledningsuppdrag på sina skolor, som exempelvis förstelärare eller arbetslagsledare. (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015).

Den aktuella grundskolan som vi kom att samverka med hade i sin nulägesanalys identifierat att eleverna inte gavs möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven. Ett flertal insatser startade samtidigt och skolans förstelärare hade en särskilt viktig roll, då de skulle skapa en kontinuitet i det förbättringsarbete som nu inleddes på skolan. De hade identifierats som ledare av det kollegiala lärandet som skulle organiseras på skolan, där det undervisningsnära utvecklingsarbetet skulle vara i fokus. Vidare läste vi i analysen att skolan hade behov av att tillsätta fler förstelärare som skulle kunna leda lärprocesser för att utvecklingsarbetet skulle kunna fullföljas. Analysen visade också att vanan att leda andra lärares lärande inte fanns i den utsträckning som verksamheten krävde för att utvecklas. Därför

behövdes en utbildning i att leda lärandet i kollegiala möten. Det handlade alltså om att leda processer som får lärarkollegor att systematiskt planera, genomföra och utvärdera sin undervisning för att därigenom utveckla undervisningens kvalitet så att varje elev ges möjlighet att utvecklas optimalt.

Innan insatsen drog igång åkte vi i januari 2017 för att träffa skolans rektor och de lärare vi skulle möta i utbildningsinsatsen i syfte att prata om deras förväntningar i förhållande till det vi hade läst i nulägesanalysen. Det blev ett öppet och reflekterande samtal där lärarna utifrån sina nya uppdrag uttryckte en önskan att utveckla sin förmåga att leda sina kollegor. De sa sig sakna strategier för att kunna hantera motstånd och möta känslor, och de såg ett behov av att få nya verktyg i samtalet med kollegor, som att kunna ställa rätt typ av frågor. De sökte också efter goda mötesstrukturer och uttryckte en vilja att förtydliga sina roller. De talade om en önskan om större uppdragsmedvetenhet hos alla i personalgruppen och hoppades genom de olika insatserna som startats skapa en gemensam känsla av att komma framåt.

Vi som ansvarade för insatsen började nu utforma en planering, där målen för insatsen skrevs fram tillsammans med huvudsakligt innehåll och upplägg. Målen för insatsen angav att deltagarna skulle

- utveckla insikt om sitt eget uppdrag och rollen som förändringsagent i organisationen,
- kunna handleda kollegor i förbättringsarbete,
- leda samtal i verksamheten,
- kunna leda och organisera för lärande,
- utveckla samverkansformer och kunskapsutbyte i organisationen.

Utbildningen skulle löpa över 12 månader med regelbundna månadsvisa heldagsträffar med start i mars 2017. Föreläsningar, introduktion av handledningsmodeller samt praktiska uppgifter skulle varvas och utgöra ett stöd i lärprocessen under pågående samverkan. Mellan träffarna förväntades deltagarna använda tid för att läsa litteratur och förbereda sig genom att göra uppgifter kopplade till verksamheten som skulle bearbetas vidare vid nästföljande träff.

## **Våra tidigare erfarenheters betydelse**

Vi som fick uppdraget har också varit praktiker i skolans värld med många års erfarenhet, som vi nu skulle bära med oss in i kommande möten med skolans personal. Båda har haft rollen som lärare och sedermera rektorer och har i

dessa roller initierat och drivit skolutveckling på både skol- och huvudmannanivå. Som lärare har vi deltagit i olika statliga satsningar, reformer och projekt initierade på huvudmannanivå och har senare som rektorer lett reformarbete. Men vi har också erfarenheter av att ta egna initiativ till förbättringsarbete genom att använda olika skolnära forskningsmetoder, som learning study och aktionsforskning, och vi har upplevt vilka möjligheter till utveckling som öppnar sig då.

De erfarenheter av en komplex skolvardag som vi bär med oss manar till lyhördhet och ödmjukhet när vi i vår nya roll som externa utbildare och representanter för universitetet möter deltagarna. I arbetet på universitetet har vi nära kontakt med forskning om förändringsarbete och bär därför också med oss teoretisk kunskap av relevans för uppdraget. Detta, i kombination med erfarenheter från fem tidigare genomförda uppdrag inom ramen för SBS, medför att vi tycker oss kunna göra några iakttagelser på generell nivå gällande de svårigheter man kan möta vid förbättrings- eller utvecklingsarbete i skolan.

Vi har upplevt hur förändringar som ska implementeras i verksamheten inte kommer vidare efter initieringsfasen, dvs att processer har en tendens att avstanna. En gemensam förståelse och en stor delaktighet verkar vara centrala faktorer för att komma vidare. Enligt våra erfarenheter behöver skolor skapa en större förståelse för den egna skolkulturen och sin tidigare förbättringshistoria, och därifrån bygga sin långsiktiga förmåga att förbättra, sin förbättringskapacitet. Vi har sett hur skolor lägger ett stort fokus på att hantera driftsfrågor som ställer krav på snabba beslut och som också prioriteras före ett systematiskt och mer långsiktigt utvecklingsarbete. Skolor har ett behov att hitta strukturer där det vardagliga arbetet kopplas ihop med en väl utbyggd utvecklingsorganisation, där utrymme finns för uppföljning, analys och medveten utveckling av verksamheten. För att det ska ske behöver skolorna identifiera vilka roller som krävs för att det ska kunna ske en önskvärd utveckling. Därefter behöver ansvarsfördelningen tydliggöras, inte minst vad gäller mellanledarens roll och funktion som är central i denna samverkan.

Det handlar ofta om att skolor behöver skapa en klok organisation som säkerställer att det sker ett kontinuerligt lärande bland lärarna. Nya pedagogiska begrepp ersätter ibland gamla, men leder inte automatiskt till att lärare tänker om eller förändrar sin undervisningspraktik. Om undervisningspraktiken inte är föremål för lärande och omprövning riskerar

metoder att konserveras och arbetet fortsätter i samma hjulspår. Det kan innebära att eleverna möter en undervisning som inte stödjer eller utmanar dem i tillräcklig grad. Vi har erfårit hur skolor som uppmuntrar och stimulerar den gemensamma förståelsen för uppdraget och nyttjar gemensamma verktyg i utvecklingsarbetet når längre. Dock verkar det finnas en osäkerhet kring hur denna samsyn ska uppnås. Idag uttrycks kollegialt lärande ofta som något önskvärt, men det förefaller vara svårare att realisera. Det råder ibland en osäkerhet kring vilka mötesformer som skapar de bästa möjligheterna för delaktighet. Ofta saknas gemensamma strukturer för att få till goda samtal, samtidigt som det verkar saknas en vana att lyssna och att ställa undersökande och utmanande frågor. Det är heller inte alltid uttalat vem som ska leda det arbetet.

Den aktuella grundskolan hade i sin nulägesanalys identifierat delar av ovanstående områden. Vi uppfattade att deltagarna var motiverade och att det fanns en vilja till utveckling från skolledningens sida. Det fanns en stor motivation samtidigt som behoven var tydligt framskrivna.

Utifrån ovanstående ställde vi oss som utbildare nu följande fråga: Hur ska vi utforma just denna insats och vilka principer bör vi utgå ifrån när vi möter deltagarna?

## **Varför reflektionen som motor?**

Vi skulle möta en målgrupp av verksamma lärare, som hade mångårig erfarenhet av undervisningspraktik. Deltagarna har redan formats som professionella, har en idé om vad det innebär att vara lärare och relaterar en hel del av sitt kunnande till sin nuvarande roll och kontexten på sin skola. Håkansson och Sundberg (2012) menar att lärare redan har en inifrån-förståelse och har kunskaper *i* undervisning och lärande genom erfarenheter som är mer eller mindre beprövade. Universitetet bidrar med utifrån-förklaringar och kunskaper *om* undervisning och lärande. I växelspelet mellan teori och praktik uppstår robusta kunskaper *för* att kunna förändra befintlig praktik.

Schön (1991) menar att en teknisk instrumentell rationalitet härskar inom utbildning av professionella och tänkandet kring akademiska professioner, och att det är en förenkling att tro att man ska kunna lösa dagliga problem genom att tillämpa vetenskapliga lagar eller principer. Vi tänker att det kan skapas en sådan oönskad förväntan på att universitetet har kunskap om den sanna vägen

till skolframgång, som skolan sedan ska omsätta i sin egen praktik. Därigenom kan skolorna komma att förlora initiativet, samverkan uteblir och extern kompetens värderas högre än den lokala kunskapen. Skolans personal riskerar att passiviseras och blir mottagare av förmedlade kunskaper.

Denna förväntan tycker vi oss ha upplevt i ett tidigt planeringsskede av andra samverkansuppdrag, där skolor önskar en serie föreläsningar, där vi som extern part gör ett antal intressanta inspel och ”fyller på” ny vetenskapligt baserad kunskap. Men hur är beredskapen och vanan på skolorna att i egen praktik omsätta det som förmedlas? Vad bygger detta på för lärandeteorier?

Utgångspunkten för insatsen blev att metoderna skulle anpassas utifrån deltagarnas tidigare erfarenheter och underlätta för dem att ställa konstruktiva frågor till sin egen praktik. Reflektionen skulle potentiellt kunna överbrygga glappet mellan teori och praktik. Vi utgår inte från att vi som företrädare för ett universitet har tolkningsföreträde gällande vilka kunskaper som är mest relevanta och på vilket sätt skolan långsiktigt skall utveckla sin verksamhet. Genom samverkan skapar vi istället ett forum och en möjlighet till ett fördjupat lärande med reflektionen som grund. Vi påminner oss om Dewey (1933), som menar att ett reflektivt tänkande skiljer sig från andra typer av tänkande. Tänkandet sker i ett tillstånd av tvivel, tvekan och förvirring och är ett aktivt sökande, en jakt efter material som ska skingra tvivlet och skapa reda i villrådigheten.

Lauvås och Handal (2015) erbjuder med sin praktiska yrkest teori en möjlighet att förstå yrkesverksamma vuxnas lärande. Utifrån deras synsätt formar deltagarna kontinuerligt en erfarenhetsbaserad teori och ett yrkeskunnande, oavsett om de läser böcker eller studerar på traditionellt vis. Lärandet är situerat och kontextbundet och ofta handlar det om tyst kunskap, eller förtrogenhetskunskap, som är svår att analysera eller kritiskt granska om vi inte sätter ord på den. Hager (2012) skriver om begreppet *tacit knowledge*.

”Knowing how to act and judge appropriately in a given practical situation potentially involves a bewildering array of capacities, abilities, skills, competencies, dispositions, habits, feels, knacks, and, perhaps, intuitions. Some of these may be largely innate, others may be able to be acquired through training or mentoring, still others may be derived from experience.” (s. 3259)

Utgår man från denna syn på kunskap tvingas man inse vilken begränsad roll en traditionell förmedlingspedagogik, via exempelvis föreläsningar, har i förhållande till den komplexa vardag som lärare och skolledare möter. Synen

på pedagogiska teorier som något direkt och föreskrivande för praktiken blir ohållbar. Vi bör enligt ovan beskrivna praktikteori istället utgå från praktiken och få hjälp att genom kloka frågor belysa vilka teorier och värden som motiverar våra handlingar. Lauvås & Handal (2015) illustrerar detta med praxistriangeln som blir en fruktbar modell att utgå ifrån då vi handleder och utbildar i samverkansuppdrag.

Vårt planeringsarbete inriktades således mot att skapa en utbildning där deltagarna skulle få syn på sin roll som mellanledare, utveckla sin analytiska och reflexiva förmåga, och därigenom skapa en god grund att stå på för att leda sina kollegors lärande. Deltagarna skulle få tillgång till ett antal konkreta verktyg som skulle stödja deras möjligheter att leda det organiserade kollegiala lärandet på sin skola. I planeringsskedet fanns långsiktiga tankar om en hjälp till självhjälp, dvs att deltagarna skulle utveckla kunskaper som på sikt skapar agens och en vilja att ta en aktiv roll i ett långsiktigt och hållbart skolförbättringsarbete. Reflektionen blev en bärande pedagogisk idé och motor i utbildningsinsatsen *Leda Lärande*.

## Utbildningsaktiviteter

Utbildningen kan beskrivas i tre faser som överlappar men som har olika fokus. Under den första lära-känna fasen hade vi fokus på förväntningar, relationer och roller. Vi använde oss av en enkät där deltagarna fick uttrycka sina förväntningar och som vi bearbetade inför och under första träffen. Vi relaterade deras uppfattningar till förstelärrarreformens intentioner, gjorde en historisk tillbakablick och tog sedan hjälp av internationell forskning om mellanledarskap (teacher leadership) (Muijs & Harris, 2003). Under denna inledande fas fokuserade vi på att skapa goda relationer och ett gott samtalsklimat mellan gruppens medlemmar och oss externa utbildare. Bland annat gjorde vi övningar där var och en fick beskriva sig själva. Vi såg det i denna fas som angeläget att lärarna fick lära känna sin skola på ett nytt sätt och få möjlighet att kartlägga dess infrastruktur.

I den andra fasen introducerades nya modeller och begrepp. Bland annat tog vi upp typskolemodellen (Blossing et al., 2012), grupputvecklingens faser (Wheelan, 2013), kollegahandledning (Lauvås & Handal, 2015) och lärande samtal (Scherp, 2003). Några centrala begrepp från litteraturen var förbättringskapacitet, lärande organisation, drifts- och utvecklingsorganisation, kollegialt lärande, handledning och olika definitioner av och uttryck för



ledarskap. Deltagarna fick i denna fas utveckla sin förmåga till kommunikation genom olika samtalsmodeller som bland annat innebar att de övade på aktivt lyssnande och på att ställa utforskande frågor. Mellan träffarna fick deltagarna olika uppgifter där verktygen skulle prövas i verksamheten.

Den tredje fasen innehöll aktiviteter som syftade till att fokusera på var och ens lärande i förhållande till sitt ledarskap. Deltagarna formulerade ett individuellt förbättringsområde, som utgick från enkäter och intervjuer som de fick i uppgift att genomföra med sina kollegor. De fick också till uppgift att filma sin egen verksamhet. Filmerna analyserades under efterföljande träff med fokus på ledarskap. I denna tredje fas ingick dessutom återkommande kollegahandledning, där deltagarna fick möjlighet att lyfta olika dilemman i förhållande till sitt ledarskap.

Samtliga träffar under hela insatsen, oavsett fas, kännetecknades av en liknande mötesstruktur. Varje träff inleddes med vad vi kallar en incheckning, där deltagarna i tur och ordning fick beskriva förväntningar på dagens innehåll, tankar och lärdomar sedan förra tillfället samt ta upp någon viktig omständighet eller fundering. Vår ambition var att få till ett bra möte genom att ta hänsyn till hur deltagarnas vardag såg ut och vilka praktiska utmaningar som var aktuella. Vad bar de med sig in i handledningstillfället? En kort summering av förra tillfället presenterades sedan av oss utbildare, liksom målet och innehållet för dagen. Till varje tillfälle hade deltagarna fyllt i en läs- och diskussionslogg, en så kallad trippellogg, som innehöll reflektioner som de under träffen delade med övriga deltagare. Trippelloggen bygger på att deltagarna utifrån konkreta textcitat från vetenskapliga artiklar och annan litteratur reflekterar över dess relevans för och tillämpning i den egna verksamheten och det egna ledarskapet. Dagen avslutades med en utcheckning för lärdomar och reflektion, där vi efterfrågade förbättringsförslag och bad deltagarna beskriva sitt individuella lärande i trippelloggen.

## Reflektionens olika uttryck

I denna del gör vi en analys av hur reflektionen använts utifrån olika syften i utbildningen *Leda Lärande*. Vi inleder med en analys av hur reflektionen använts i förhållande till förväntningar, relationer och roller. Sedan diskuterar vi hur reflektionen gynnas av de modeller och begrepp som var aktuella för utbildningen. Därefter behandlas reflektion i relation till ledarskapet, som är

det centrala innehållsmässiga temat för utbildningen. Vi avslutar med att betrakta reflektionen som både en individuell och kollektiv process i förhållande till utbildningen.

Det anges ett antal citat i denna del. De är hämtade från deltagarnas skriftliga utvärderingar från sista utbildningsträffen, samt från en transkriberad inspelning av ett samtal mellan oss utbildare, deltagarna och rektor som genomfördes ett par månader efter att insatsen avslutades i syfte att följa upp erfarenheter och lärdomar.

## **Reflektion över förväntningar, relationer och roller**

I en inledande fas gav vi deltagarna kunskap om och möjlighet att reflektera över grupp-utvecklingsprocesser. Att ta kollegorna in i och igenom dessa processer kan kräva både mod, trygghet och uthållighet hos ledaren. En tanke hos oss som utbildare var att deltagarna skulle utsättas för detta under utbildningen så att de fick förståelse för hur lärarkollegor upplever denna process. Samtidigt som deltagarna behövde gå igenom konfliktfasen behövde de lära känna varandra och sig själva mer; både utifrån vilka förväntningar var och en har på utbildningen och vilka förväntningar de har som personer och människor. Detta gjordes genom en enkät med fritextsvar och genom en övning vi kallade *Handens fem fingrar*. Här fick varje deltagare öppet beskriva sig själv som person utifrån fem aspekter – min styrka (tummen), min riktning framåt (pekfingret), vad som irriterar mig (långfingret), vad jag älskar (ringfingret) och vad som gör mig liten (lillfingret). På så vis blev deltagarna tvungna att öppna upp, erkänna styrkor men också svagheter samt identifiera vad de behöver få ny kunskap om.

Deltagarna fick inför utbildningen svara på en enkät innehållandes ett antal frågor med fritextsvar. Delar av svaren presenterades sedan vid det första utbildningstillfället. Den första delen av enkäten handlade om deltagarnas nuvarande arbetssituation och roll men även om tidigare utvecklingshistoria. Enkäten fyllde tre funktioner; den skulle ge deltagarna möjlighet att reflektera över och sätta ord på egna målsättningar med utbildningen å ena sidan, och den nuvarande rollen som mellanledare å den andra. Därtill gav den oss som utbildare möjlighet att lära känna deltagarna och därmed kunna förhålla oss till deras specifika betingelser och situation bättre genom hela utbildningen. Vi påminner oss här om Kirkegaards (1964) ord:

Om vi vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål måste vi finna henne där hon är, och börja där (...). För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än hon förstår men först och främst förstå det hon förstår. Om vi inte kan det så hjälper det inte alls att jag vet mera.

Här poängteras vikten av tålmod och ödmjukhet inför den man vill hjälpa men framförallt en vilja att se och förstå; i vårt fall deltagarnas behov under insatsen. Dessa ord, som på många sätt visar på ett professionellt förhållningssätt, kan sägas spegla vårt fokus under den första fasen av utbildningen.

När det gäller ett av målen för insatsen, "att utveckla insikt om sitt eget uppdrag och rollen som förändringsagent", så förutsätter det en förståelse för den egna organisationen och för den skolkultur man verkar i. Här använde vi den så kallade typskolemodellen (Blossing et al., 2012) för att illustrera och peka på spännvidden i hur olika skolor kan vara organiserade. Den visar också på styrkorna och svagheter hos olika skolmodeller. En utgångspunkt var att vi ville utveckla förståelsen för den skolkultur som deltagarna verkade inom i början av insatsen.

Deltagarna behövde inledningsvis tid att förstå sitt nuläge för att inse förändringsbehovet i sin verksamhet. Här kan vi tala om en form av *utzoomning* som ett viktigt verktyg i reflektionsprocessen. Genom jämförelser med andra skolorganisationer och skolmodeller skapades en viss distans, vilket var en viktig förutsättning för att lokalisera och beskriva den egna skolan och dess kultur. Vi ser hur den här delen av utbildningen varit central genom en deltagare som i den skriftliga utvärderingen uttrycker hur hon efter utbildningen ser sin roll i ett nytt ljus i förhållande till skolan som helhet:

[En lärdom var] att få syn på och upptäcka min arbetsplats ur ett vidare perspektiv där jag har funnit mig själv som ett verktyg för att nå målen.

Alla fick genom uppgiften möjlighet att uttrycka just *sin* beskrivning av den egna skolkulturen, vilken inte nödvändigtvis stämde överens med kollegornas beskrivning. Det efterföljande samtalet där var och ens uppfattning kunde jämföras med andras skapade också distans för att få syn på sin roll och sin skola. Vi strävade efter att ta hand om deras skilda erfarenheter och utgångspunkter med varsamhet och förståelse genom att både stötta och utmana dem i det arbetet. Vår roll som utbildningsledare blev att med varsam hand styra och leda processen vidare genom att välja verktyg för reflektion som skapade förutsättningar för deltagarna att våga utmana varandra i nya

roller som ”kritiska vänner”. Här fungerade exempelvis in- och utcheckningarna och loggboksskrivandet som värdefulla stödstrukturer.

Deltagarna fick genom dessa tidiga utbildningsaktiviteter möjlighet att stärka sina relationer inom den nybildade gruppen. Vi tror att det i sin tur medförde att de kände sig stärkta i sina nya roller som mellanledare på skolan, både på ett individuellt och ett kollektivt plan. Rönnerman och Edwards-Groves (2012) beskriver de ömsesidiga samband mellan olika praktiker som kan uppstå. Det som sker under utbildningen kan komma att påverka hur samarbetet formas på hemmaplan, alltså i det vardagliga arbetet på skolan. Ju längre tid som gick, desto större blev behovet för gruppen att få träffas kontinuerligt på skolan. Vi uppfattar att det å ena sidan handlade om deltagarnas önskan att fördjupa dialogen och reflektionen kring sitt mellanledarskap. Å andra sidan såg rektor att gruppens beredskap att ta ett allt större ansvar ökade ju längre tiden gick, varför det behövdes ett nytt forum där alla deltagare deltog.

I efterhand tänker vi att vi hade kunnat förbereda deltagarna ännu mer på att den första fasen kan innebära ganska stora utmaningar, både på det personliga och det professionella planet. Att som utbildare ge deltagarna sådan information redan innan vi satte igång hade kunnat stödja dem ytterligare i processen. Att möta och brottas med känslor av motstånd och osäkerhet är något normalt och helt naturligt under denna första, relativt krävande fas i utbildningen.

## **Reflektion med hjälp av modeller och begrepp**

Ett annat av insatsens mål var att utveckla samverkansformer och kunskapsutbyte i organisationen. Skolans organisation är på ett generellt plan fylld av komplexa fenomen och därigenom svår att se och sätta ord på. För att kunna tolka och förklara situationer och rutiner men även nya idéer som uppstår under vägen, är det angeläget att formulera sin förståelse med hjälp av gemensamma begrepp och teoribildning (Alexanderson, 1998). Detta kan också utgöra en viktig förutsättning för samverkan mellan olika grupper på skolan och för uppbyggandet av ett gemensamt yrkesspråk. Vi upplevde att när deltagarna fick läsa och reflektera över olika begrepp och sedan diskutera dessa med kollegor, så medvetandegjordes de om fenomen, strukturer och rutiner i den egna organisationen som de tidigare inte kunnat se eller sätta ord

på. Diskussionerna kunde därigenom fördjupas och få ett sammanhang och en röd tråd.

Ett exempel är att begreppsparet utvecklingsorganisation/driftsorganisation ledde till att deltagarna började undersöka olika mötesformer i sin verksamhet och till mötesformer mer generellt. Vi tyckte oss se en vilja hos deltagarna till att förändra mötesstrukturerna och skapa nya former för möten. Samtidigt började de även fördjupa reflektera över sin egen roll som ledare. Vi förvånades både över mängden av uppdrag och benämningar på mellanledarna, och att det inte var klart uttalat vilka förväntningar som fanns på dem i deras olika roller. Vi kunde konstatera att det inte fanns en uttalad och synliggjord utvecklingsorganisation som förstelärarna kunde ta aktiv del i. De flesta frågor hanterades i driftsorganisationen och ledarskapet var också inriktat på att hantera frågor och lösa problem på rutinnivå. Detta kan verka konserverande och hindra utveckling.

För att uppmuntra deltagarnas reflektion över språk och begrepp kopplat till fenomen i praktiken använde vi oss av tidigare nämnda trippellogg, som kan ses som en reflektionslogg där teoretiska resonemang och modeller placeras i ett konkret sammanhang i den egna verksamheten och ger en utmaning inför framtiden; vad behöver utvecklas vidare? Loggen var även ett värdefullt verktyg för att kunna gå tillbaka och komma ihåg vad man läst. En deltagare beskrev under uppföljande samtal att trippelloggen blev ett sätt att samlas sina kunskaper, vilket medförde en upplevelse av trygghet och stöd:

Jag tror att om vi fortsätter att hålla kvar vår grupp, så att man kan gå tillbaka och påminna sig om de olika saker man varit med om, så tror jag att vi kan hålla fast och hitta nya vägar att komma vidare i vår skolutveckling. Och så har vi våran pärm, alla har ju sin pärm med alla anteckningar. Och tack vare att vi använde trippelloggen.

Vi ser alltså att trippelloggen fyllde två funktioner. Dels möjliggjorde den en koppling mellan teori och praktik, och dels fungerade den som ett slags kollektivt minne över vad man gjort och diskuterat med varandra.

Vi nämnde tidigare att deltagarna inför utbildningen önskade utveckla sin förmåga att ställa rätt typ av frågor. När det gäller att ställa olika typer av öppna, icke-styrande frågor som uppmuntrar till reflektion använde vi oss av en matris med utforskande frågor utvecklad av Handal & Lauvås (2015, s. 273) samt av praxistriangeln, som författarna utvecklat efter Løvlies (1974)

modell för analys av praktik. Den senare bygger på en tankemodell utarbetad för yrkesmässig handledning och rymmer tre nivåer som frågorna i ett handledningssamtal kan riktas mot. Den första nivån gäller handlingar, den andra samlar erfarenheter och kunskaper, och den tredje nivån riktas mot värderingar. Denna modell blev ett verktyg för deltagarna att själva använda i sitt kommunikativa ledarskap i verksamheten. Genom dessa modeller kan deltagarna utveckla en trygghet i sin kommunikation med kollegor. En ny typ av frågor kan ställas, utforskande och nyfikna frågor som bygger på en ömsesidig vilja att hjälpa varandra. Följande citat från det transkriberade samtalet visar sådana tendenser:

När man själv känner sig trygg i dom frågor man ställer och sättet jag ställer en fråga på, då blir jag tryggare i att den som får frågan inte känner sig ifrågasatt eller satt på plats, utan jag frågar faktiskt för att jag vill veta eller be om hjälp. Vi har goda intentioner och vill hjälpas åt.

Vi kan också tolka ovanstående citat som att frågemodellerna möjliggjorde att samtalet fick en mer diskursiv prägel än tidigare. Diskursen är enligt Handal (1996) ett ”maktfritt samtal mellan likvärdiga parter om ett sakförhållande av gemensamt intresse” (s. 115), vilket enligt författaren är den ideala formen för ett reflekterande samtal. I en diskurs söker vi efter förståelse i en form där argument framförs och prövas i förhållande till krav på sanning och giltighet. Den blir ett hjälpmedel att bygga broar mellan teori och praxis så att “praxis gör teorin meningsfull och begriplig, samtidigt som teorin får förklaringsvärde för praxis – en stimulans för reflekterad praktik” (s. 115).

## **Reflektion över ledarskap**

När vi hade kommit halvvägs i utbildningen gav vi deltagarna i uppgift att formulera ett förbättringsområde som berörde mellanledarskapet hos var och en av dem. De genomförde därefter en enkel kartläggning i form av intervju eller enkät, som ofta rörde deras kollegors uppfattningar och förväntningar på ledarskap. Sedan bestämde de sig för att genomföra en förändring i sitt sätt att leda sin verksamhet, som de följde med lämpligt verktyg, såsom loggboksskrivande eller ljud-/filminspelning. Under våra träffar fick de under strukturerade former stöd av oss och kunde också stötta varandra i sina förbättringsarbeten genom att återkoppla och ställa frågor. Vid det avslutande tillfället redovisade de sina lärdomar.

Några månader efter denna avslutning, träffade vi deltagarna igen tillsammans med rektor för att följa upp utbildningen. Vi lät nu deltagarna, drygt ett år efter starten, läsa igenom vad de skrivit i den inledande enkäten om sina förväntningar på utbildningen och bad dem jämföra sina utsagor med vad de tänkte nu. En av deltagarna uttryckte följande när hon läste igenom materialet:

Jag tänker när vi började hos er, så tror jag att vi fumlade lite vad gäller våra ledarroller. 'Jaha, ska vi leda och alla andra ska följa'. Och det har man ju ändrat, det perspektivet. Det tycker jag att jag kan avläsa på flera ställen här.

En annan deltagare beskrev utvecklingen av rollen på följande sätt:

Det har varit den största förändringen det här året; man har sett att ledare har släppt taget. Att man faktiskt har kunnat ta ett steg tillbaka och lyssna och att man inte tror att man behöver göra allting själv. Jag tycker att vi har blivit bättre på att lyssna. Och jag tror också att vi är bättre – inte kanske ledare, men förebilder i den roll vi har, oavsett vad vi är för någonting så är vi bättre förebilder. Och kollegorna kan spegla sig i det, för vi är trygga i vårt arbete.

Här ser vi hur reflektionen framför allt rör gruppens utveckling och gemensamma lärande. Denna reflektion underlättas av att den utgår från deltagarnas tidigare dokumentation och möjliggör på så vis att de kan få syn på sin utveckling.

Vi upplevde att det bland mellanledarna fanns en tradition av förgivettaganden, ett stort fokus på att klara själva driften av verksamheten och en stark vilja att snabbt genomföra förändringar mot utsatta mål. Vi saknade dock en fördjupad förståelse och en kommunikativ och kritisk reflektion. Vi menade att deltagarna behövde lära sig att ställa nya frågor av typen: Varför uppfattas våra handlingar så? Vad innebär våra mål och handlingar för de olika aktörerna? Vad innebär det att leda andra?

Genom begreppen *single-loop learning* och *double-loop learning* visar Argyris & Schön (1978) på skillnader mellan lärande för individen i förhållande till den egna verksamheten. Istället för att enbart korrigera brister för att förbättra sitt handlande så innebär *double-loop learning* att man ifrågasätter underliggande antaganden eller arbetssätt och att man formulerar frågor som gör att man kan betrakta sina handlingar från ett helhetsperspektiv. Vi tänker att detta är centralt för utvecklandet av en lärande organisation. Här gäller det att ta reda på varför vi tolkar och handlar som vi gör – ett ifrågasättande av det vi ofta tar

för givet. Det handlar också om att bli medveten om vilkas intressen det tjänar att något är på ett visst sätt. Är det för eleverna och barnens bästa som vi gör på ett visst sätt, eller är det för personalen eller någon annan?

En deltagare beskriver sitt lärande som att hon fått en vidgad syn på ledarskapet på skolan. Hon ser inte längre ledarskap som knutet till en person eller flera, utan snarare som en praktik som utövas med utgångspunkt i vad som ska åstadkommas:

Ledarskapet genomsyrar vår verksamhet. Vi använder ledarskap i fler sammanhang. (...) Vem tar det, du eller jag? Är det en chefsfråga eller ledarskapsfråga? Jag tar det själv först, så ser vi vad som händer.

Vi tolkar detta uttalande som en beskrivning av ett starkt distribuerat ledarskap. Deltagaren gör en distinktion mellan ledare och ledarskap. Ledarskapet anpassas utifrån vad det gäller, där fler har möjlighet att leda utifrån vad uppgiften är för stunden. Vem är bäst lämpad att leda i den här situationen? Vi anar en förnyad ledarskapspraktik där mellanledare är beredda att ta ansvar, kliva in och agera. Detta återkommer vi till under avslutande rubrik om lärdomar.

## **Reflektion som individuell och kollektiv process**

Vi konstaterade tidigt att deltagarna var relativt ovana vid att arbeta kollektivt och att fungera som varandras bollplank och stöd för kollegialt lärande. Det saknades organiserade möten för mellanledarna och de hade få tillfällen att mötas och stötta varandra. Man kan anta att mellanledarnas reflektion till stor del varit en individuell process där de enligt Argyris & Schöns (1978) modell endast agerat i dialog med situationen. Som vi ser det är reflektion till stor del även en social aktivitet eller process. Detta eftersom reflektionen förutsätter användning av språket som är socialt skapat och representerar den socialt konstruerade verkligheten (Kemmis, 1985). Dessutom, påpekar Kemmis, är frukterna av reflektionen handling i den sociala världen. I utbildningen *Leda Lärande* fick deltagarna möjlighet att utveckla såväl den individuella reflektionen som den kollektiva.

En mötesform som deltagarna fick prova på under den tredje fasen av utbildningen var kollegahandledning, en handledningsmodell som utvecklats av Handal och Lauvås (2015). Denna form uppskattades av deltagarna då den både gav möjlighet till reflektion enskilt och i grupp; den kan användas för att ta fram lösningar på problem som deltagarna har med sig från sin verksamhet,



samtidigt som den kan tjäna som modell för att skapa meningsfulla möten där alla deltagare involveras. Dessutom kan den fungera som ett känslomässigt stöd för kollegor genom att de reflekterar tillsammans. I en kollegahandledningsgrupp ställs ofta andra typer av frågor än vad lärarna vanligtvis ställer. På så sätt kan handledningen utmana, ge nya perspektiv och öka idéttillflödet i reflektionsprocessen.

Synsättet som handledningsmodellen utgår ifrån skiljer inte mellan handling och kunskap, utan försöker förena dessa. Genom att låta deltagare pröva att agera på vissa sätt kan dessa utforskas av den handledde med hjälp av oss externa utbildare. Handledningen syftar på så vis till individuell utveckling i termer av att kunna hantera en konkret situation på nya sätt. Den praktiska yrkesteorin erkänner dock också en form av praktikkollektiv där utövare påverkar varandra. På så vis kan handledningen även förstås som en kollektiv process som leder till ett lärande i och för gruppen.

Deltagarna som har uppdrag att leda lärandet i sina grupper beskriver en utveckling gällande denna kollektiva dimension, som vi förmodligen bidragit till. Deltagarna beskrev att tidigare mötesformer visserligen var trevliga, men också att man inte vågade utmana sina olika åsikter och diskutera ståndpunkter i särskilt hög grad med varandra. Sällan kom alla till tals. Mötena saknade tydligt fokus med avseende på innehåll, och driftsfrågorna dominerade över utvecklingsfrågorna. En av mellanledarna ser ett år senare en utveckling i hur de möten hon leder på skolan har ändrat karaktär.

Lärgruppen har blivit en sån helig tid där alla ska vara på plats, man har gjort sina uppgifter och man har läst. Det är där vi stöttar varandra och det är också där förändringen sker. Det är därifrån det sipprar ut i klassrummen. Vi har ju kommit en bit på vägen, tänker jag.

Här kan vi se hur deltagaren beskriver möten som har blivit mer stödjande till sin karaktär och som syftar till att skapa en gemensam förståelse och förändring i gruppen. Vi ser också att målet är en förändring av undervisningen i respektive klassrum.

Här hamnar vi i det centrala syftet med hela insatsen, nämligen att deltagarna utvecklar sin förmåga att leda kollektiva förändringsprocesser för att varje elev ska få en så god och likvärdig undervisning som möjligt. När det gäller att leda en grupp, eller en verksamhet mot ett mål så upplevde vi att deltagarna i början av utbildningen präglades av en väldigt stark resultatorientering. De föreföll se sitt ledaruppdrag som en instrumentell

handling i syfte att behärska, effektivisera och kontrollera för att uppnå ett visst slutresultat. De blev frustrerade av att kollegor sedan inte gjorde – eller för den delen ifrågasatte – det som var bestämt från början att de skulle göra. I vissa situationer kan detta sätt att agera vara det mest ändamålsenliga – vi vill uppnå målet på så effektivt sätt som möjligt med mesta möjliga kontroll. Skolans värld domineras dock till stor del av sociala relationer, vilket ställer andra krav på kommunikation än den målrationella. Här handlar det istället om att utveckla den kommunikativa rationaliteten som är inriktad på att förstå varandra och varandras behov, samt ta reda på vad missförstånden består av (Lauvås & Handal, 2015, s. 120).

Med fokus på kommunikation styrs intresset mot att utveckla en gemensam förståelse eller gemensamma normer inom kollektivet. Svårigheten för nya arbetssätt att slå rot i en verksamhet kan bero på att en gemensam förståelse inte kunnat uppstå med följd att medarbetarna istället har återgått till sina ”gamla hjulspår”.

Vi kan slutligen växla fokus till oss som utbildare och konstatera att vi genomförde alla utbildningsinsatser i par. En parallell process blev att vi fick bekräftat hur värdefullt det är att ha en kollega som kan stödja och utmana och att kontinuerligt utbyta erfarenheter med. Även för oss blev reflektionen en kollektiv process. Vi möttes inför och efter utbildningstillfällena för samtal som vi upplevde skapade ett större handlingsutrymme för att anpassa våra metoder i mötet med deltagarna. Särskilt viktiga blev dessa samtal när vi behövde göra omprioriteringar i planeringen av insatsen utifrån den feedback vi fick från deltagarna. Samtidigt kunde vi ge varandra värdefull återkoppling utifrån hur vi agerade i våra respektive roller i mötet med deltagarna.

## Några lärdomar och implikationer

### **Lärdomar i förhållande till uppdraget**

I deltagarnas individuella presentationer av förbättringsarbete som utbildningen utmynnade i framkommer många exempel på hur de tagit ansvar för att utöva ett aktivt ledarskap på sin skola. Deltagarna beskriver att de har utvecklat sitt ledarskap och känner sig tryggare i sin roll. Vi bedömer utifrån deras berättelser att de på ett tydligare sätt än i början av utbildningen har beredskap, vilja och möjlighet att agera som aktörer i skolans distribuerade ledarskap. Deltagarna redovisar viktiga insikter i att leda skolor mot ett

distribuerat ledarskap och på så sätt syns tecken på en ökad förmåga att arbeta för att åstadkomma en lärande organisation med såväl fungerande och funktionella mötesstrukturer som en tydligare rollmedvetenhet.

Rektors tydlighet kring behov och förväntningar i början av insatsen tillsammans med det stöd hon gett deltagarna under året som insatsen varade har varit en mycket betydelsefull faktor. Under det avslutande utbildningstillfället deltog hon för att ta del av deltagarnas presentationer och de kunde därefter gemensamt planera för hur lärdomar skulle tas omhand framöver. Samspelet under mötet, där de tog ett gemensamt ansvar att forma skolans framtid utifrån sina olika kompetenser och roller, tolkar vi som ett tydligt tecken på att skolans distribuerade ledarskap har stärkts.

Under det uppföljande mötet någon månad efter avslutad insats sammanfattade rektor sitt lärande på följande sätt i ett samtal med sina lärare:

Det är så jag har tolkat det distribuerade ledarskapet, att det ska finnas fler som kan förstå organisationen, så att jag som chef, ledare kan fatta rätt beslut. Och det har ni kunskap om, hur den processen kan gå till, på flera olika sätt. Ni talar om verktygen, olika förhållningssätt, ni pratar om olika roller, ni pratar om olika situationer, ni har förståelse för vem ni är i mötet med den mitt emot er. Ni pratar om att utveckla andra människor genom att lyssna. Då lär jag mig, för då speglar du mig tillbaka, vilket gör att inte jag behöver prata lika mycket längre heller.

Citatet bekräftar enligt oss en hel del av intentionerna med insatsen om ett stärkt distribuerat ledarskap. Hon uppmärksammar en större medvetenhet hos lärarna i förhållande till sin roll, men också i sitt eget ledarskap. Rektor, som inte deltagit på våra utbildningsträffar, beskriver ett nytt sätt att förhålla sig till ledarskap på skolan, där även hon lär och utvecklas i takt med lärarnas ökade kompetens.

För oss utbildare har insatsen gett nya kunskaper och insikter i hur skolutveckling kan initieras och vilken roll vi som extern part kan ta. Vi har sett och fått bekräftat betydelsen av att deltagarna får en fördjupad förståelse för sina roller genom att kartlägga den skolkultur de verkar i och få kunskaper om gruppprocesser, men också av att systematiskt få pröva olika ledarhandlingar med efterföljande kollegial reflektion. Vi har sett behovet av en god förankring i forskning om skolutveckling och vuxnas lärande som stöd för att kunna leda det kollegiala lärandet i skolan. Som utbildare handlade det om att leda lärandet situationsanpassat och kontextbundet i gruppen, genom att emellanåt inta rollen som expert och styra och leda deltagarna mot

specifika mål, men oftast genom att fungera som handledare, kritisk vän och bollplank.

Periodvis uppkom situationer på skolan som orsakade en hög arbetsbelastning för deltagarna. Det hindrade dem emellanåt att vara engagerade i utbildningen och därför blev följsamhet och flexibilitet från vår sida mycket viktigt. Att jobba med relationsbygge och trygghet var en nyckelfaktor för att deltagarna skulle utveckla förmåga att fungera som varandras kritiska vänner. Att vi inte arbetade med ett specifikt innehållsligt tema, utan utgick från ett generellt perspektiv på distribuerat ledarskap i kombination med mycket praktiska övningar, skapade förutsättningar för ett aktivt deltagande för lärarna. De fick stort utrymme och möjlighet att pröva och reflektera kring teman som var aktuella för dem och för skolan och i slutändan, förhoppningsvis, för elevernas lärande.

## **Möjliga implikationer för utbildning och framtida samverkansuppdrag**

Vad kan universitet lära av dessa samverkansuppdrag? Som undervisande lärare i universitetets ordinarie kursverksamhet finns det kanske en risk att man tänker alltför målrationalt när det gäller såväl utformning som innehåll i kurserna. På vilket sätt kan vi ta in studenternas erfarenheter och låta dem bli en brygga mellan teori och praktik i lärarutbildning och annan kursverksamhet? Vi hävdar att reflektionen är viktig i all högre utbildning och för alla studenter gäller det att utveckla förståelse för sammanhanget och helheten, och samtidigt stärka sin förmåga att se sin egen utveckling. Det kan därför vara viktigt att vi erbjuder exempelvis lärarstudenter verktyg och arbetssätt som sätter fokus på reflektionsprocessen och vad den innebär för utvecklingen av den egna undervisningen och det kollegiala lärandet på en framtida arbetsplats. Studenterna behöver öva sig i att vara medreflekterande parter, att både teoretiskt och erfarenhetsmässigt kunna använda reflektionen som grund för det individuella och kollegiala arbetet. Om studenterna under utbildningen får erfarenhet av reflekterande arbetssätt som känns meningsfulla finns det stor chans att de vill fortsätta att använda dessa i sitt kommande läraruppdrag.

Vad ser vi för implikationer för framtida samverkansuppdrag inom ramen för exempelvis SBS? Framförallt ser vi hur viktig förankringen av dessa insatser är; att i ett tidigt planeringsskede skapa en gemensam förståelse för

varför dessa insatser pågår. Förberedande möten där vi lyssnar in önskemål och förväntningar verkar vara avgörande för en god samverkan. Det skapar dessutom en känsla av delaktighet, i bästa fall ett ägandeskap, där skolan och dess personal kommer att ta ett större ansvar att driva sitt eget förbättringsarbete med vår stöttning och hjälp. Vi bör från början tydliggöra vår roll i förhållande till deras förväntningar men också kontinuerligt relatera vårt agerande till målen och överenskommelserna vi gjort inför insatsen.

Att ta utgångspunkt i deltagarnas egen praktik verkar vara ett fungerande arbetssätt. Vår uppgift är att bidra med nya kunskaper och perspektiv men viktigt är också att erbjuda en god mötes- och samtalsstruktur under träffarna, där deltagarna får möjlighet att lyfta sina dilemman och belysa dem ur nya perspektiv och genom att använda nya begrepp. Vi skapar tid och rum för att främja deltagarnas möjlighet att lära nytt och skapa ny förståelse för hur de ska ta sig an sin praktik.

## Referenser

- Alexandersson, M. (1998). Reflekerad praktik som styrform. I M. Alexandersson (Red.), *Styrning på villovägar – perspektiv på skolans utveckling* (s. 13-79). Rapport nr.14. Göteborgs universitet.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Tonder, A. H. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading Practice Development: Voices From the Middle. *Professional Development in Education* 41 (3) 508–526
- Hagar, P. J. (2012) Tacit knowledge. I: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA
- Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utvecklingen av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I C. Brusling & G. Strömquist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning : Framgångsfaktorer i svensk och internationell behysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Kemmis, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker, (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Kierkegaard, S. (1964). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed, samlede værker*. Bind 18, Köpenhamn: Gyldendal
- Lavås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete. Lärares och skolledares praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserande lærere. *Pedagogen* (22)1, 19-36.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership – Improvement through Empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*. 31(4), 437-448.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*.
- Regeringsbeslut U2015/3357/S. *Uppdrag om samverkan för bästa skola*. Hämtad 2019-02-20 från [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)
- Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2012). Genererat ledarskap. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 171-187). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. Rapport 2017:455
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27, 920–929.
- Wheelan, S. A. (2013). *Att skapa effektiva team: en handledning för ledare och medlemmar*. Lund: Studentlitteratur.



*Anna Hulterström* är adjunkt i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Anna arbetar främst inom Rektorsprogrammet med uppdrag som utbildningsledare och professionshandledare. Hon har även uppdrag inom Samverkan för bästa skola och är kursledare för fristående kurser inom ledarskap och kvalitetsarbete på grundnivå. Anna har lång erfarenhet som rektor och av uppdrag som processledare, utvecklingsledare och handledare. Hennes nuvarande arbete tillsammans med tidigare erfarenheter av att leda, vara en del en organisation och att arbeta med organisationer som i egenskap av extern partner har bidragit till olika perspektiv på ledarskap, organisation och förbättringsarbete. Under åren 2013–2018 har hon undervisat i och varit kursansvarig lärare för handledarutbildning inom NT-satsningen och inom Läslyftet.

# Ett hållbart lyft?

*Anna Hulterström*

I det här kapitlet kommer jag att beskriva hur vi som arbetar i handledarutbildningen inom Läsllyftet strävar efter att bidra till hållbart och långsiktigt skolförbättringsarbete vid de skolor som deltar i satsningen. Lärare med uppdrag att handleda kollegor ingår i ett sammanhang där såväl den individuella som den kollektiva förståelsen av systematiskt kvalitetsarbete, ledarskap och förbättringsarbete har betydelse.

## Inledning

Som ett led i att motverka den svenska skolans sjunkande kunskapsresultat har regeringen under 2010-talet givit Skolverket i uppdrag att planera för och genomföra olika utvecklingsinsatser med fokus på elevers måluppfyllelse. Matematiklyftet, Naturvetenskap- och tekniksatsningen (NT-satsningen) och Läsllyftet är exempel som kan nämnas. I grunden för uppdraget finns en idé om att stärka ett kollegialt lärande och därigenom bidra till en förändrad kultur med avseende på undervisnings- och kompetensutveckling. Målet med insatserna är att främja lärares professionella lärande, det vill säga lärares lärande som i sin tur främjar elevers lärande och måluppfyllelse (Robinsson, 2015). Huvudmän som önskar delta kan ansöka om statsbidrag hos Skolverket. När ansökan beviljats tilldelas huvudmannen en plats på en handledarutbildning samt en ekonomisk ersättning som möjliggör nedsättning i tjänsten för den lärare som tilldelas ett handledaruppdrag. För att en huvudman ska få statsbidrag för en handledare på 20 procent ska 12–20 lärare delta i insatsen. Om lärargruppen istället består av 6–10 lärare kan statsbidrag för en handledare på 10 procent beviljas. Statsbidraget syftar till att frigöra tid för handledare att stödja lärargruppernas kollegiala lärande.

Handledarutbildningen innehåller läraaktiviteter för att främja såväl ämnesdidaktiska kunskaper som handledarkompetens. Den här typen av externa initiativ till skolförbättring, tenderar att bli fler och fler och kan förstås som en ökad statlig styrning av den svenska skolan. Föreliggande kapitel handlar specifikt om handledarutbildningen inom Läsllyftet där jag har varit kursansvarig och tillsammans med medverkande lärare utformat utbildningens innehåll och progression. Vår utgångspunkt har varit de mål för insatsen som



formulerats av Skolverket. Ramarna för utbildningen har inneburit ett relativt stort friutrymme, vilket medfört att mina och andra lärares tidigare erfarenheter har kunnat användas i formandet av utbildningen. Våra erfarenheter från handledarutbildningen inom NT-satsningen har varit en viktig del av utformningen av handledarutbildningen inom Läslyftet. I NT-satsningen riktades handledarutbildningen till lärare i förskolan och grundskolan, från förskoleklass till årskurs 9. I handledning och vid de fysiska träffarna på campus fick jag genom deltagarnas berättelser syn på de utmaningar de mötte i sina verksamheter. Jag som tidigare arbetat som både rektor och förskolechef fick insikt i vilken stor variation som finns inom olika organisationer när det gäller förankringsarbete, planeringsförmåga och samarbete mellan olika funktioner. Dessa erfarenheter har bidragit till utformningen av handledarutbildningen vid Göteborgs universitet. Parallellt med handledarutbildningen inom Läslyftet arbetar jag inom rektorsprogrammet. I rektorsprogrammet verkar jag både som utbildningsledare, vilket innebär att jag följer en kursgrupp genom den treåriga utbildningen, och som professionshandledare, vilket innebär att jag handleder skolledare i grupper om sex till åtta deltagare. Som utbildningsledare ansvarar jag för att stödja rektorer och förskolechefer i deras pågående förbättringsarbeten. Dessa rektorsprogramserfarenheter kommer till användning i handledarutbildningen, precis som den kunskap jag fått genom handledarutbildningen kommer till användning inom rektorsprogrammet. Inom Läslyftet talar handledarna om hur de uppfattar sina rektorer och inom rektorsprogrammet hör jag skolledare på motsvarande vis beskriva hur de uppfattar samarbetet med lärarna.

Handledarutbildningen inom Läslyftet har genomförts i tre omgångar, och under senare delen av våren 2019 startar den fjärde och sista omgången. I syfte att i grova drag synliggöra omfattningen och utformningen av handledarutbildningen inom Läslyftet följer nedan en kortfattad beskrivning.

## Handledarutbildning inom Läslyftet

Läslyftet kan förstås som en nationell insats med flera syften. Det huvudsakliga syftet är att förbättra barns och elevers lärande i språk och kommunikation, samt läs- och skrivförmåga. Skolverket tillhandahåller totalt ett trettiootal moduler riktade till olika skolformer och årskurser. Arbetet med en modul följer en tydlig arbetsgång som innebär att deltagande lärare

förbereder sig enskilt genom att läsa en text och reflektera över innehållet (moment A). Därefter träffas kollegor för uppföljande samtal och planering av en undervisningsaktivitet (moment B). Nästa steg är att genomföra undervisningsaktiviteten (moment C) och avslutningsvis sker uppföljning av moment C (moment D). Handledaren organiserar och leder arbetet i moment B och D. Skolverket formulerar i Utbildningsplan för handledare inom Läslyftet läsåret 2018/19 följande:

## 1.2 Syfte och mål

Syftet med projektets insatser är att på sikt utveckla barns språkliga och kommunikativa förmåga samt elevers läs- och skrivförmåga. För att detta syfte ska kunna uppfyllas har Läslyftet som mål att stärka det kollegiala lärandet och bidra till en förändrad undervisnings- och kompetensutvecklingskultur på deltagande förskolor och skolor. Satsningen ska också bidra till bättre förutsättningar för huvudmän, förskolor och skolor att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete som leder till ökad måluppfyllelse.

Läslyftet ska genom det kollegiala lärandet och materialet på Lärportalen ge deltagarna kunskap om vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla barnens språkliga och kommunikativa förmåga samt elevernas läs- och skrivförmåga. Satsningen ska också öka deltagarnas förmåga att tillämpa kunskaperna i den egna praktiken, och deras förmåga att bedöma den egna undervisningens betydelse för barnens och elevernas språk-, läs- och skrivutveckling. (Skolverket 2019)

Tabell Handledarutbildningen inom Läslyftet omfattar åtta dagar fördelade på fem utbildningstillfällen:

maj-juni	september	november	februari-mars	april-maj
Utbildningstillfälle 1	Utbildningstillfälle 2	Utbildningstillfälle 3	Utbildningstillfälle 4	Utbildningstillfälle 5
1 dag	2 dagar	2 dagar	2 dagar	1 dag
	Inklusive metahandledning	Inklusive metahandledning	Inklusive metahandledning	

I första omgången av handledarutbildningen inom Läslyftet som genomfördes vid vår institution, 2016–2017, deltog 58 lärare från grund- och gymnasieskolan. Året efter, 2017–2018, deltog 51 lärare och i den tredje omgången krympte deltagarantalet till 24.

## Problemformulering

Skolan kan beskrivas som en komplex politiskt styrd organisation med mål och krav från både stat och huvudman. Lärare och skolledare verkar således i en kontext där det både finns externa förväntningar på skolan som organisation, men även interna förväntningar på såväl individer som grupper inom den enskilda skolan. I en tid när den svenska skolans resultat och arbetssätt diskuteras och kritiserats finns det anledning att bidra med kunskap för att motverka kortsiktiga insatser som riskerar att inte leda till varaktig förbättring.

Med utgångspunkt i erfarenheter från arbetet med handledarutbildningen inom Läslyftet avser jag att reflektera över hur vi inom akademien genom val av innehåll, förhållningssätt och metoder kan främja hållbarhet och långsiktighet i de skolverksamheter som handledare arbetar i.

## Erfarenheter

I handledarutbildningen möter vi kloka lärare som är engagerade och målmedvetna och som oftast har en längre erfarenhet av läraryrket. Flera av våra deltagare har även andra ledningsuppdrag på skolorna, som till exempel arbetslagsledare, förstelärare eller specialpedagog. De flesta saknar dock erfarenhet av att handleda och kommer till utbildningen med både höga förväntningar på sig själva och på uppdraget. Förväntningarna handlar om allt mellan att elevernas måluppfyllelse ska öka till att de vill bidra till en förändrad samarbetskultur på skolan. Deltagare i handledarutbildningen uttrycker sig generellt mycket positivt kring det pågående lyftet. Vi får del av beskrivningar av hur värdefullt det är att få tid för pedagogiska samtal, hur det strukturerade arbetssättet i modulerna hjälper kollegiet att hålla fokus på ett begränsat område, och hur de som samtalsledare kan bidra till att alla kommer till tals och lyssnar på varandra. Samtidigt hör vi dem också berätta om utmaningar som de ställs inför som handledare, utmaningar som naturligtvis varierar. Det finns dock frågor och beskrivningar av situationer som har återkommit under åren. Det är framför allt i metahandledning, det vill säga när de får handledning på sin handledning, som vi får del av deras berättelser. Till metahandledningstillfällena har deltagarna med sig varsin fråga som handlar om det de upplever problematiskt i sin roll som handledare. Alla frågor inventeras och gruppen väljer gemensamt vilken fråga som ska bearbetas.

Handledarnas frågeställningar ger oss värdefull kunskap om hur processerna löper i verksamheterna.

Följande är ett exempel på en typisk fråga som deltagare lyfter i metahandledningen:

Hur ska jag hantera mina kollegors motstånd till Läslyftet?

Den grupp som jag handleder består av sex lärare, en av dem saknar legitimation. Jag upplever att gruppen både ser och uttrycker ett behov av att skapa bättre förutsättningar för eleverna att lära. Några av lärarna har uttryckt att de behöver nya verktyg i undervisningen. Samtidigt undrar jag om lärarna verkligen är beredda att förändra sin undervisning. Det verkar som om de i samtalen inte vill blotta sig. Vi har inte särskilt stor erfarenhet av att tala om vad som händer i klassrummen. Var och en håller sig, så att säga, i sitt klassrum. Kanske är det så att de ser på läraryrket som ett ensamarbete? Det är skolledningen som har tagit initiativ till att delta i Läslyftet. Valet av modul har gjorts utifrån lärargruppens intresse och varken jag eller rektorn har varit delaktiga i beslutet. Jag är rädd att gruppen kommer att dribbla bort arbetet, att de kommer att fly ifrån uppgiften och att jag inte ska lyckas få med dem i processen.

Det kan vara lätt att glömma bort att människor är och fungerar olika. Förväntningar på förändring kan upplevas som smärtsamma. Att lärare har tillgång till mötesforum där de gemensamt kan förstå och förhålla sig till det som kan beskrivas som nytt och tillsammans integrera förändringar i sin vardagspraktik beskrivs som värdefullt av Zembylas (2010). Zembylas skulle gärna se stödjande nätverk där lärare kan lära känna varandra, utveckla tillitsfulla relationer som ger förutsättningar för ett gemensamt lärande och hanterande av de känslor som reformer eller krav på utveckling kan skapa. Författaren menar att det är nödvändigt att förstå de känslomässiga aspekterna av en utvecklingsprocess för att de insatser som görs ska få betydelse och bli framgångsrika. Arbetsformen inom Läslyftet har, enligt min tolkning, stora likheter med det som Zembylas beskriver. Däremot är det inte säkert att handledare i allmänhet förstår och förmår att se vad som kan ligga bakom kollegors motstånd och vilka handledarhandlingar som skulle kunna bidra till att föra processen framåt. Baserat på vår förståelse av handledarnas förståelse av sammanhanget har vi utformat läraktiviteter inom utbildningen. Vi strävar efter att knyta samman utbildningen med de processer och funktioner som finns i den organisation där lyftet pågår. Detta gör vi för att skapa sammanhang och meningsfullhet. I följande text kommer jag att skildra några av dessa situationer genom att beskriva frågor och fiktiva situationer

formulerade utifrån erfarenheter jag har gjort i mina möten med deltagarna. Jag hämtar också stoff från den nationella utvärderingen av Läslyftet (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2016; Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2017) samt från samtal med ansvariga undervisningsråd och lärare vid andra lärosäten.

## **Förväntningar**

Det finns många handledare som beskriver ett nära samarbete med sin rektor och det finns många rektorer som både skapar goda förutsättningar och på olika sätt är aktiva i arbetet med Läslyftet. Samtidigt berättar andra deltagare om hur svårt det kan vara att få tid att prata med rektorn och att få sin chef att engagera sig i satsningen. En del handledare beskriver att de känner sig ensamma. Det är framför allt två saker som har förvånat mig. Det första är det avstånd som deltagare på olika sätt förmedlar att de känner att de har till sin rektor, och det andra är att det verkar vara så vanligt att handledare och rektorer inte samarbetar i särskilt hög grad. Ofta beskrivs rektor som upptagen och svår att komma intill. Handledare berättar att de vill undvika att störa med frågor och funderingar. Det kan gälla frågor om sådant de uppfattar som problematiskt med avseende på organisation, ledning och genomförande av de kollegiala samtal som handledarna ansvarar för. De säger sällan rakt ut att de inte vill störa, men när de får en direkt fråga av typen ”Har du pratat med rektorn om det här?”, eller ”Hur kan du och rektorn samarbeta kring den här situationen?” har jag tolkat deras minspel och kommentarer som att det finns ett slags avstånd till rektor.

En fråga som handledare och rektor skulle kunna tänkas samarbeta kring är hanteringen av olika typer av motstånd. Motstånd till Läslyftet kan exempelvis visa sig genom att kollegor inte är beredda att dela med sig av reflektioner kring sin undervisning och istället bidrar med kommentarer av typen ”Allt är bra och fungerar enligt planeringen”. Kollegor som vid upprepade tillfällen inte genomför överenskomna förberedelser kan också förstås som exempel på motstånd. En återkommande fråga i metahandledning som pekar på detta problem är: ”Hur skulle jag kunna bidra till att alla genomför de undervisningsaktiviteter som vi gemensamt bestämt?”

Det kan också förekomma ett öppet motstånd som visar sig genom att man inte kommer till träffarna eller aktivt ifrågasätter nyttan och vinsten med satsningen. Utifrån min erfarenhet tänker jag att dessa exempel visar på

situationer när handledare och rektor skulle behöva samverka för att komma vidare i processen. Möjliga förklaringar till varför en del av rektorerna håller sig på avstånd skulle kunna vara brist på tid, en ovana att föra den här typen av samtal, att rektor vill visa handledaren och lärarkollegiet förtroende genom att inte lägga sig i, eller att rektorn inte inser behovet av ett gemensamt ansvar. En annan möjlig förklaring skulle kunna vara att det beror på det som Alvesson (2013) kallar för det dolda kontraktet. Det dolda kontraktet innebär att det finns en outtalad överenskommelse mellan lärarna och skolledaren om att inte lägga sig i varandras respektive uppdrag. Ett annat problem skulle kunna vara brist på tydlighet och kommunikation när det gäller förväntningar, dels på själva Läslyftssatsningen som sådan, och dess värde för undervisning och lärande (vilket jag återkommer till under rubrikerna *Förbättringsarbete* respektive *Systematiskt kvalitetsarbete* nedan), och dels förväntningar på olika roller och funktioner på den egna skolan. Vi som arbetar i handledarutbildningen vill bidra till att handledarna har rimliga förväntningar både på sig själva, kollegorna, organisationen och resultatet av insatsen. Vår iakttagelse är att handledares samarbete med rektor behöver stärkas. Som ett led i att stödja deltagarna i handledarutbildningen att tydliggöra förväntningarna på roller, funktioner och uppdrag har vi använt en artikel som just beskriver betydelsen av att klargöra förväntningar och kommunikation mellan olika aktörer i ett förändringsarbete (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005).

Det förekommer även beskrivningar av att rektorer vill vara direkt involverade och själva delta i de kollegiala samtalen. På en del skolor upplevs detta som problematiskt och handledarna uttrycker en oro för att kollegor inte ska våga ställa genuina frågor på grund av rektorns närvaro. Ett sätt att undvika eller komma till rätta med nämnda svårigheter skulle kunna vara att i förväg samtala och klargöra de förväntningar som finns på varandra så att dessa blir transparenta och möjliga att diskutera om någon bryter mot överenskommelsen. För att klargöra betydelsen av tydliga förväntningar på såväl rollen som uppdraget och samarbetet mellan de olika aktörerna har vi satt samman utbildningsinslag. Inför den första träffen på campus får deltagarna ett välkomstbrev med instruktion om att skriva en kort text som beskriver deras tidigare erfarenheter, tankar om handledning samt tankar om handledningens roll i det kollegiala lärandet och hur detta blir en del av skolans kvalitetsarbete.

Vid det första utbildningstillfället följs förberedelserna upp genom ett parvis arbete där deltagarna stödjer varandra i att åskådliggöra sina föreställningar och erfarenheter om handledning. I strukturerad samtalsform får de diskutera ämnet ”Det skulle kunna vara problematiskt att handleda kollegor. Vilka framgångsfaktorer tänker du finns för att en handledning av kollegor ska bli bra och givande?”. Resultatet av diskussionen presenteras i form av en föreställningskarta (Scherp, 2013). Att arbeta med föreställningskartor syftar till att fördjupa den egna förståelsen. I det här sammanhanget syftar övningen även till att träna förmågan att ställa förståelsefördjupande frågor.

Inför andra utbildningstillfället får handledarna i uppgift att genomföra ett samtal med sin rektor på temat ”Förväntningar på arbetet med Läslyftet”. I instruktionerna uppmanas de att avsätta tid, minimum 45 minuter, till ett samtal med sin rektor eller motsvarande funktion, samt att skicka ovan nämnda artikel (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005) till rektorn så att samtalet om förväntningar kan ha artikeln som utgångspunkt. Samtalets syfte är att tydliggöra förväntningar, dels på varandra, men också de förväntningar som rektorn och handledaren har på deltagarna. I uppgiften ingår att enas om hur förväntningarna kan kommuniceras till alla som berörs. Den lärargrupp som ska handledas bör också få möjlighet att uttrycka sina förväntningar på handledaren respektive rektorn.

## **Förbättringsarbete**

För flera år sedan, när jag var utvecklingsledare i en kommun handledde jag en grupp lärare i grundskolan. Efter en timmes samtal på temat hur de skulle kunna utveckla skrivundervisningen på mellanstadiet säger en av lärarna: ”Men, så gjorde vi ju inom mattelyftet, varför slutade vi med det när det fungerade så bra?”. Ja, varför slutar man med sådant som fungerar? Det är en bra fråga och en fråga som jag har burit med mig sedan dess.

Den förmåga en organisation har att ta sig an och åtgärda brister i verksamheten kan benämnas förbättringskapacitet (Blossing, 2008). I det här stycket kommer jag att beskriva hur jag inom handledarutbildningen har fört in kunskaper om betydelsen av att utveckla och underhålla en god förbättringskapacitet. Syftet är att motverka att läslyftet blir en isolerad händelse i skolans förbättringshistoria och istället bidra till en hållbar skolutveckling. Att handledare får kunskap om förbättringsarbets olika faser

och att hållbar utveckling tar tid hjälper dem förhoppningsvis att förstå att ett eventuellt motstånd sannolikt inte har med dem själva att göra, utan snarare något som är naturligt i ett förbättringsarbete. Det är min förhoppning att vi stödjer deltagarna och att de får med sig goda argument för att i någon form fortsätta att prioritera tid för att utveckla läs- och skrivundervisningen efter att statsbidraget är slut. Genom kännedom om behovet av olika roller i ett förbättringsarbete kan handledarna å ena sidan förstå sin egen funktion, och å andra sidan inse behovet av att så kallade målhävdare, kvarhållare, visionärer, uppfinnare, tidiga tillämpare, pådrivare, och granskare samspelar och fyller olika funktioner i processen (Blossing, 2008). Kvarhållaren, som ofta vardagligt benämns bromskloss, fyller en viktig funktion för hållbart förbättringsarbete. Visionärer, uppfinnare, tidiga tillämpare och pådrivare behöver ibland påminnas om att stanna upp och reflektera. När jag presenterat begreppen brukar deltagare dra på smilbanden, vilket jag tolkar som igenkänning.

Vid det första utbildningstillfället möter vi entusiastiska och förväntansfulla lärare som ser fram emot att sätta igång. De ser oftast sitt uppdrag som en begränsad uppgift som pågår under drygt ett år, och så är det ju också rent formellt. Eftersom förbättringsarbete kräver uthållighet så försöker jag tidigt i utbildningen plantera tanken att året med Läslyftet kan förstås som en initieringsfas i en längre förbättringsprocess. Vid ett avslutande tillfälle i en utbildningsomgång utbrast ett par deltagare: ”Vi kan inte sluta den här utbildningen nu, det är ju nu vi verkligen skulle behöva ha stöd!”. Jag tolkade det som att de upplevde att en förändring var på gång och att de uttryckte en oro för att utvecklingen skulle upphöra om inte processerna hölls i.

Som processledare i ett regionalt skolutvecklingsprojekt var mitt uppdrag att skraddarsy och upphandla utbildningsinsatser för de skolor och förskolor som deltog i projektet. Det visade sig ganska snart att flera deltagare inte varit involverade i beslutet att delta utan att besluten främst hade tagits på en högre nivå. I något fall hade även rektorn eller förskolechefen fått uppdraget i sitt knä. Jag anade en projekt-trötthet och en ovilja att ge sig in i ytterligare ”en grej” och strävade därför efter att inlemma projektet i enheternas befintliga förbättringsarbeten. När jag möter yrkesverksamma lärare och skolledare i mitt arbete på universitet upplever jag att de då och då beskriver att de på olika sätt deltar i aktiviteter eller genomför arbetsuppgifter som inte upplevs meningsfulla. De skulle hellre se andra prioriteringar för att förbättra



elevernas möjligheter att lära och utvecklas. Handledarna inom Läslyftet får erfara motstånd från kollegor som de ibland tror härrör till dem själva och deras förmåga att entusiasmera och leda. Med anledning av detta har vi utbildningsinslag, bland annat i föreläsningsform, som syftar till att deltagarna ska få en fördjupad förståelse för de sammanhang de verkar i och betydelsen av att insatsen förankras hos dem som ska delta.

Ett förbättringsarbete som involverar många och där ansvaret delas av fler, har större möjligheter att bli framgångsrikt. En förbättringsprocess som är beroende av ett personbundet engagemang istället för att bäras av organisationen som helhet kommer, enligt Nordholm & Liljenberg (2018) sannolikt att stanna av när den eller de som varit drivande flyttar på sig. Författarna menar att det därför är angeläget att erfarenheter och kunskaper görs tillgängliga och möjliga att tillvarata för alla deltagare i organisationen. Om så inte sker finns en risk att nationella satsningar snarare blir isolerade händelser i en skolas förbättringshistoria än långsiktigt skolförbättrande insatser.

För att främja långsiktighet men också för att stärka samarbetet mellan handledaren och rektorn skapade vi en uppgift som deltagarna gör inför det avslutande utbildningstillfället. Uppgiften innebär att genomföra ett samtal med rektor på temat: ”Hur använda handledaren efter handledarutbildningen?”. Handledaren uppmanas förbereda sig genom att fundera över följande frågor:

- Vilka kompetenser har du utvecklat under utbildningen? Hur skulle dessa kunna användas fortsättningsvis i din verksamhet?
- Vilket lärande har du, deltagarna och rektor erfarit under året?
- Vad har gagnat elevernas lärande? Vilka spår har Läslyftet lämnat i elevernas lärande? Hur kan ni se det?
- Hur säkerställs att dessa erfarenheter tas till vara och integreras i ordinarie undervisning?
- Hur kan era erfarenheter och kunskaper tas tillvara och eventuellt spridas till andra inom skolan eller organisationen?

Frågorna är tänkta som ett stöd och riktar fokus mot både individuella och kollektiva lärprocesser på elev, lärar- och ledningsnivå. Min förhoppning är att samtalet mellan handledare och rektor ska leda till att kopplingen mellan Läslyftet och skolans systematiska kvalitetsarbete blir naturlig.

## Systematiskt kvalitetsarbete

I möten med lärare i såväl kurser som i handledarutbildningen, liksom i möten med rektorer i rektorsprogrammet upplever jag att systematiskt kvalitetsarbete inte alltid är en del av skolans vardagsarbete. Ibland beskrivs systematiskt kvalitetsarbete relativt diffust, som något som sker någon annanstans i verksamheten, inte sällan på ledningsnivå. Kopplingen mellan elevernas lärande, lärares lärande och skolans förbättringsarbete framstår som svag. Dessa erfarenheter stämmer väl överens med flera studier som visar på att skolor inte i tillräcklig grad lever upp till författningarnas krav på systematiskt kvalitetsarbete (Håkansson, 2013; Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Skolinspektionen, 2014). Det verkar vara fullt möjligt att en skola, som har helt andra prioriterade mål och utvecklingsområden än barns och elevers läs- och skrivutveckling ändå deltar i satsningen. Detta skulle kunna bero på att verksamheten inte använder satsningen som ett svar på den aktuella skolans identifierade behov. Ett systematiskt kvalitetsarbete bör ta sin utgångspunkt i en analys av skolans resultat. Målet med analysen är att förstå och försöka förklara vad som kan ha inverkat på elevernas lärande och vad som kan vara lämpligt att göra för att eleverna i högre grad ska nå de nationella målen. Analysen i ett systematiskt kvalitetsarbete bör med andra ord blicka både bakåt och framåt (Håkansson, 2013). Beslutet om huruvida en skola ska ansöka om att delta i satsningen eller ej tas ibland på huvudmannanivå, vilket kan medföra brister i förankringsarbetet. När statsbidraget är beviljat och det är dags att välja modul förekommer det att handledaren, tillsammans med den grupp av lärare som ska delta, valt modul utan rektors inblandning. Med tanke på hur omfattande och resurskrävande satsningen är skulle jag vilja kalla det anmärkningsvärt att inte urvalet görs tillsammans med rektorn som har det övergripande ansvaret för skolans kvalitet och dess utveckling. Det är en mängd områden som får stå tillbaka när i stort sett all mötes- och kompetensutvecklingstid under ett läsår läggs på Läslyftet.

Vi har sett en möjlighet att påverka deltagarnas förståelse av vad systematiskt kvalitetsarbete kan vara och betyda i praktiken. Handledarna får, innan utbildningen formellt har startat, i uppgift att reflektera över i vilket sammanhang de kommer att utföra sitt uppdrag. Som tidigare nämnts får deltagare instruktioner om förberedelser till första utbildningstillfället. De förväntas svara på några frågor där en är: ”På vilket sätt är valet av modul förankrad i skolans systematiska kvalitetsarbete?”. Svaren på frågorna ska

mejlas till kursledaren före kursstart. Många gör det, men vilka frågor som besvaras varierar. Ovanstående fråga besvaras bara i undantagsfall. Jag har sett exempel på att val av modul tar sin utgångspunkt i mer övergripande utvecklingsbehov än i en konkret analys av elevernas behov av lärande. Det förekommer att handledare berättar att de valt en modul som fungerar ämnes- eller stadiövergripande med det primära syftet att främja ett kollegialt samarbete. I dessa fall svarar valet av modul inte i första hand på elevernas behov av lärande utan snarare på lärarens behov av att utveckla sitt samarbete. I bästa fall är kollegiet överens om den analysen, vilket i så fall potentiellt och i förlängningen skulle kunna ha en positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling. En gemensam analys av resultat och utvecklingsbehov som bygger på insamlade data är dock, enligt min erfarenhet, något som har en positiv påverkan på de inblandades motivation. Jag menar att ett modulval som görs i relation till systematiskt kvalitetsarbete bidrar till att involvera berörda lärare, att förankra Läslyftet, motverka motstånd till satsningen och på sikt även motverkar att Läslyftet blir en isolerad händelse i skolans förbättringshistoria. En förutsättning är självklart att skolans systematiska kvalitetsarbete i sig inte är en isolerad process på skolan. När så är fallet, bidrar vår utbildning förhoppningsvis till en vidgad förståelse av systematiskt kvalitetsarbete.

För att främja en vidgad förståelse av systematiskt kvalitetsarbete inleds utbildningen med en föreläsning som handlar om verksamhetsutvecklande handledning som en del av skolans systematiska kvalitetsarbete. Syftet med föreläsningen är att synliggöra att det arbete som deltagarna har framför sig är, eller borde vara, en pusselbit i skolans systematiska kvalitetsarbete både för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och för att utveckla det professionella samarbetet mellan lärarna inom organisationen. I samband med den här föreläsningen presenteras också det smörgåsbord av moduler som Skolverket erbjuder.

I metahandledningssituationer och i andra typer av samtal framträder en bild av hur handledare tänker att Läslyftet påverkar kollegiet. Framför allt beskrivs samarbetet mellan lärarna och förmågan att föra professionella samtal. Man skulle kunna förvänta sig att vi indirekt skulle höra handledare berätta om eleverna och deras möjligheter att lära. Den typen av beskrivningar hörs dock betydligt mer sällan. Vi har därför valt att poängtera just elevernas behov av lärande som utgångspunkt i val av modul. Det tredje utbildningstillfället är förlagt till den senare delen av höstterminen då det

börjar bli dags att välja en ny modul inför vårterminen. Som förberedelse förväntas handledarna genomföra ett samtal med rektor som handlar om valet av modul. De uppmuntras att diskutera val av modul med utgångspunkt i en analys av resultatet av skolans läs- och skrivundervisning och en analys av utvecklingsbehoven, det vill säga elevernas behov i relation till kollegiets kompetens. Vi ger instruktioner om att gärna relatera till skolans systematiska kvalitetsarbete för att tydliggöra hur läslyftet hänger samman med detta. Följande frågor är tänkta som ett stöd inför modulvalet:

- Vilka förbättringsområden har synliggjorts i skolans systematiska kvalitetsarbete?
- Vilka förmågor och kunskaper är det som eleverna behöver utveckla?
- Vilka kunskaper och förmågor är det som lärarna behöver utveckla?

Att synliggöra elevernas behov av lärande har också betydelse för lärares drivkraft, eftersom elevens framsteg har en positiv påverkan på lärares motivation (Timperley, 2013). Att sätta barns och elevens lärande och studieresultat i centrum har visat sig vara framgångsrikt när det gäller skolförbättringsarbete (Robinson, 2015). Det är också min erfarenhet att åskådliggjorda resultat av gemensamma ansträngningar har en positiv effekt på lärares lärande och organisationens engagemang. Det är svårt att frigöra denna kraft utan att göra kontinuerliga uppföljningar, förbättringsåtgärder och utvärderingar. Lärare har inte möjlighet att på egen hand få syn på skolans resultat och för att de ska kunna se och förstå vad resultaten innebär för deras egen praktik behövs ledning och organisation. Att en insats som Läslyftet svarar på ett upplevt behov skulle kunna förstås som ett resultat av ett kollektivt och professionellt lärande. (Granberg & Ohlsson, 2016; Timperley, 2013).

## **Ledarskap**

I det här sammanhanget är det främst tre perspektiv på ledarskap som jag vill lyfta fram. Dessa är handledarens ledarskap, samspelet mellan handledaren och skolans rektor och förståelsen för ledarskap som kollektiv praktik.

För deltagarna i handledarutbildningen är det, som nämnts, ofta en ny arbetsuppgift att organisera och leda kollegor. Några av handledarna har uppdrag som förstelärare, specialpedagoger, speciallärare eller arbetslagsledare, men de flesta har det inte. Själva innehavandet av uppdragen är dock inte synonymt med att de har reflekterat över sig själva som ledare eller att de har

verktyg för att leda processer framåt. Deltagarna i handledarutbildningen får en relativt gedigen utbildning i att leda såväl processer som samtal, och deras kunskaper och förmågor kan sannolikt komma verksamheten till godo i andra sammanhang utöver och efter läsluftet. Därför tycker jag att det är angeläget att deltagarna är eller blir medvetna om nyttan av dessa generella förmågor så att de vill och vågar ta ledarinitiativ även i andra sammanhang. Som tidigare nämnts uppfattar jag att handledarna generellt sett uttrycker att det finns ett avstånd mellan dem och rektorerna. I metahandledning förekommer frågor av typen: ”Hur skulle jag kunna utveckla samarbetet med min rektor?”, eller ”Hur skulle jag kunna bidra till att rektor engagerar sig i Läsluftet?”. Det faktum att lärarna inte vill störa sin rektor eller att rektorn signalerar att inte vilja bli störd bidrar till att ledare inom skolan isoleras från varandra. Hur ledarskap förstås på den aktuella skolan, om ledning är ett kollektivt ansvar eller om ansvaret vilar på den formelle ledaren, påverkar organiseringen av verksamheten och i det här fallet organiseringen och förankringen av Läsluftet. Att fler får och förmår ta ansvar för det professionella lärandet skulle kunna vara ett sätt att involvera lärare i ledningen av skolan och på så vis bidra till en kollektiv förståelse av ledarskap.

Det är min förhoppning att utbildningen ska bidra till en högre grad av samverkan, högre kvalitet, en känsla av arbetstillfredsställelse och en rimligare arbetsbelastning för såväl lärare som rektorer. Inom handledarutbildningen arbetar vi därför med uppgifter inför och under träffarna som ska stärka deltagarnas förståelse och förmåga att verka i sitt sammanhang. Ett exempel är att visa på att ledarskap i skolan är något som med fördel kan fördelas på många personer, en så kallad distribuerad ledarskapspraktik (Harris, 2013, Liljenberg 2018). Som tidigare nämnts förväntas handledaren inom utbildningen genomföra tre samtal med rektor. De två första samtalen handlar om att klargöra förväntningar respektive välja modul i relation till elevernas behov av lärande. Det tredje gäller hur handledaren kan användas efter handledarutbildningen. Alla tre syftar till att stärka såväl en vidgad förståelse av ledarskap som samarbete mellan olika typer av ledare inom organisationen. I de två senaste omgångarna av utbildningen har vi bjudit in en tidigare deltagare som delat med sig av sina erfarenheter av att vara handledare och som också berättat om hur processen fortsatt vid den aktuella skolan efter att Läsluftet avslutats. Vid sista tillfället i utbildningen organiserar vi för samtal i mindre grupper och lyfter frågan: ”Vad händer efter Läsluftet?”. I dessa samtal får handledarna dela med sig av planerna inför kommande läsår.

Här lyfts oftast tankar om och hur Läslyftet kan fortsätta, men även exempel på i vilka andra sammanhang handledarkompetensen kan komma till användning. En deltagare uttryckte: ”Alltså, det känns helt läskigt att tänka på att rektorn ska hitta på något nytt nu och släppa det som vi byggt upp under året”. Många lärare lider av projekt-trötthet och bär på tankar i stil med: ”Det blåser över” och ”Snart kommer det något annat”. Det finns alltså anledning att fundera vidare kring vilken förståelse av ledarskap som råder på skolorna och att sträva efter att samarbetet dem emellan ses som betydelsefullt i fortsatt förbättringsarbete.

Vid det senaste avslutande utbildningstillfället i april 2019, följde vi upp hur deltagarna hade uppfattat att genomföra samtalen med rektorerna. Vi berättade att vi inför den här omgången tagit ett nytt grepp i syfte att stödja deras samarbete med rektorerna och möttes av kommentarer av typen: ”Men, oj, jaha, hur skulle det annars ha fungerat...”. Jag vågar påstå att de var överens om att det var till hjälp att ha en uppgift i handen med sig till mötet med sin chef, och att våra uppgifter generellt har fungerat stödjande för utvecklingen av samarbetet med rektorerna.

## Avslutning

I slutet av utbildningen har vi frågat deltagarna: ”Vilka förmågor och insikter har du utvecklat i handledarutbildningen?”. När det gäller den mer generella skolförbättringskompetensen, som jag tänker skulle kunna bidra till långsiktig förbättring och hållbarhet, så förekommer kommentarer i stil med:

Utbildningen har fått mig att reflektera över hur vi genomför och deltar i möten generellt på skolan. Vissa kollegor behöver prata mer eller lyssna bättre, men alla behöver utmanas!

Inledningsvis var jag skeptisk till strikta samtalsstrukturer men jag har sett hur det lyfter kvalitén i samtalen över tid.

Struktur för möten och samtal upplevs bidra till trygghet och skapa förutsättningar för att hålla fokus på det innehållsliga. Det förekommer många kommentarer som handlar om betydelsen av att någon håller i och dokumenterar möten för att leda processen över tid, och för att motverka att möten blir som öar eller isolerade händelser. Flera deltagare lyfter insikter kring frågans betydelse, både när det handlar om olika typer av frågor och det

faktum att frågor i sig potentiellt bidrar till större reflektion och lärande än att utbyta tips, idéer och gå rakt till lösningen. En deltagare uttryckte senast:

Nu har jag ett syfte när jag ställer en fråga, förut frågade jag mer för frågandet skull...

För flertalet handledare är det en ny erfarenhet att leda vuxnas lärande och en reflektion är:

Jag var inte beredd på att leda kollegor har så många likheter med att leda en grupp elever.

Vi har också bett deltagarna reflektera över samverkan mellan handledare och rektor. Här lyfter deltagare behovet av kommunikation, av att vara överens om vad som är viktigt, samt av att ha ett gemensamt mål. På så sätt visas respekt för kollegiets arbete så att inte förutsättningarna störs. Slutligen talar de mycket om nödvändigheten av att ha tydliga och klargjorda förväntningar på varandra.

Vad handledare inom Läslyftet kan uppleva som problematiskt synliggörs på olika sätt under det dryga läsår vi möter dem. Det är lärorikt för oss som lärare vid universitet att få del av deras aktuella beskrivningar från verksamheten. För mig, som har en stor del av min tjänst inom rektorsprogrammet, är erfarenheterna från handledarutbildningen betydelsefulla. Till exempel är det värdefull kunskap att få en känsla för vilken typ av lärare rektorer finner lämpliga för att leda kollegialt lärande. Det är sannolikt att handledarna som deltar i utbildningen bedöms ha både kompetens och legitimitet i kollegiet. Att få lära känna dessa lärare ger mig kunskap om vilka förmågor de lärare har som av rektor anses ha förutsättningar att leda kollegor. Det är intressant att ta del av handledares beskrivningar av hur uppdraget att leda kollegor fungerar i praktiken, liksom av hur samverkan med rektor ser ut. Jag har tänkt mycket på det avstånd som jag tolkar att handledare upplever att de har till sina chefer. Det stämmer inte med min egen erfarenhet och det borde inte behöva vara på så vis. En del handledare upplever att de är ensamma och detsamma uttrycker rektorer i rektorsutbildningen. Även om det inte är individer från samma organisation så verkar det finnas en utvecklingspotential när två professioner som till synes arbetar så nära varandra inte samarbetar i högre grad. Det vore intressant att ta reda på mer om vad det här avståndet kan betyda. Hur förstår rektorerna

sin roll i Läsllyftet? Hur stämmer deras uppfattning överens med lärares och handledares uppfattning av hur rektor kan stödja processen?

Att sprida idéer om att systematiskt kvalitetsarbete kan ses som en del av skolans förbättringskapacitet är ett sätt att verka för hållbarhet. Genom att kommunicera betydelsen av att organisationen, snarare än ledaren och enstaka lärare, tillsammans kan berätta verksamhetens historia är ett annat exempel på att bidra till bärkraft. När en deltagare uttrycker, ”Vår rektor ska sluta så vi får väl se vad som händer med satsningen på läs- och skrivundervisningen nu”, så säger en del om hur en organisation förhåller sig till såväl kvalitetsarbete som ledarskap. Enligt min förståelse borde en ny rektor vid en skola ta vid där organisationen befinner sig. Läraren fortsätter: ”Hon eller han vill väl sätta sin prägel på verksamheten så... ja vi får se helt enkelt.”. Jag skulle önska att lärare i högre grad tar ansvar för sitt professionella lärande, både det individuella och det kollektiva. Lek med tanken att en grupp lärare hälsar sin nya rektor välkommen och tar tillfället i akt att berätta om vad skolan är bra på, vilka lärdomar som gemensamt har utvecklats under den senaste tiden och vad man just nu ägnar sig åt att försöka förstå och råda bot på. En nytillträdd rektor skulle alternativt nyfiket ställa frågor som: ”Var befinner ni er i processen just nu? Inom vilka områden är skolan framgångsrik och vilka förbättringsbehov ser ni? Hur vet ni det? Vilket är ert nästa steg och hur bidrar jag på bästa sätt för att stödja er i den processen?”. Jag vågar nog påstå att handledarutbildningen i viss grad bidrar till en förståelse av ledarskap som något som med fördel delas av flera. När vi i slutet av utbildningen frågar vad som kommer att hända efter läsllyftet, berättar några handledare att skolan ska fortsätta med läsllyftet men med en lägre frekvens. En del har fått andra ledningsuppdrag och vissa vet inte hur rektorn tänker kring att ta tillvara på handledarkompetensen.

Vi ska fundera vidare på hur vi kan utveckla utbildningen för att i ännu högre grad kommunicera behovet av att de kollegiala samtalen bör ha sin utgångspunkt i och hålla fokus på elevernas möjligheter och förutsättningar att lära. Handlett kollegialt lärande är inget mål i sig utan snarare ett medel för att utveckla undervisningen så att fler elever utvecklar sin läs- och skrivförmåga. Inför nästa omgång tar vi oss också an behovet av att i ännu högre grad utveckla handledarnas förmåga att i samtalsledning utmana föreställningar och förgivet-taganden. Vi anar att det finns en risk att det stannar vid ett berättande, ett konstaterande eller en bekräftelse istället för att leda till ett lärande som i sin tur leder till en utveckling av praktiken.



Jag har i det här kapitlet beskrivit hur vi som lärosäte strävar efter att bidra till en hållbar och långsiktig skolförbättring vid de skolor som har handledare som får sin utbildning hos oss. Om handledare eller andra personer med olika typer av ledningsuppdrag inte har kännedom om aspekter av förbättringsarbete - hur ska de då kunna agera klokt? Min utgångspunkt är att handledare med kunskaper om förbättringsarbete, systematiskt kvalitetsarbete och ledarskap har bättre möjlighet att ”bidra till bättre förutsättningar för huvudmän, förskolor och skolor att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete som leder till ökad måluppfyllelse.” (Skolverket, 2019, s. 2). Att handledarna och de skolor som de är verksamma vid behöver den här kunskapen har vi i vår tur lärt oss genom alla de möten vi haft med deltagare under åren från 2013 och fram till nu.

## Referenser

- Alvesson, M. (2013). *Organisation och ledning: ett något skeptiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2016) Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 2: erfarenheter av Läslyftet läsåret 2015–2016. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.
- Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2017) Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 4: erfarenheter av Läslyftet läsåret 2016–2017. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (red.) (2011). *Organisationspedagogik: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2013). Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: strategier och metoder. Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(1), 35–51.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete: lärares och skolledares praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Nordholm, D. & Liljenberg, M. (2018) Educational infrastructures and organisational memory: Observations from a Swedish perspective. *Improving schools*, 21(3), 255–268.
- Robinson, V. (2015). *Elevnära skollärande*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Scherp, H. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2014). Från huvudmannen till klassrummet – tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat. (Skolinspektionens rapport).
- Skolverket. (2019). Utbildningsplan för handledare inom Läslyftet läsåret 2019/20 2019-01-31 1 (5) Dnr 2018:1947
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. I Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (red.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 23, s. 221-236.) Dordrecht, Heidelberg, London & New York: Springer.



*Arja Kostiainen* är adjunkt i specialpedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Arja arbetar i huvudsak med konflikthantering och specialpedagogik som huvudämnen vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik samt vid Institutionen för sociologi. Hon är också kursledare för externa kurser i konflikthantering och likabehandling. Arja har en bakgrund som lågstadielärare och specialpedagog i Göteborgs nordöstra förorter. Som verksam lärare och specialpedagog har hon utvecklat metodologisk kunskap kring medling och samtalskompetens både utifrån erfarenhet av socialt samspel bland barn och elever i mångkulturella förortsskolor och litteraturstudier. I sin magisterexamen har hon granskat medling som text och prövat medling som konflikthanteringsmodell vetenskapligt. Med samma innehåll har hon bidragit till i ett läromedel inom konflikthantering: Konflikthantering i professionellt lärarskap.



# Lärare axlar rollen som förstelärare med en kurs om aktionsforskning som stöd

*Arja Kostiainen*

## Inledning

I budgetpropositionen för 2012 sökte regeringen orsakssamband till elevers försämrade studieresultat i Sverige (prp. 2011/12:1, utg. omr. 16, s. 44). I texten anges läraren som den viktigaste faktorn för elevers framgång i lärande och därför föreslog regeringen en ny karriärutvecklingsreform för lärare i skolan (Utbildningsdepartementet, 2012). År 2013 införde den dåvarande utbildningsministern Jan Björklund två nya karriärsteg för lärare i grundskola och gymnasium – förstelärare och lektor. I rollen som förstelärare förväntas man fortsätta undervisa, men också bl.a. vägleda kollegor och utveckla undervisningen med vetenskaplighet som grund.

Två år senare, under hösten 2015, skulle jag själv medverka som handledare i en utbildning för förstelärare. I det här kapitlet kommer jag att beskriva den *process* och de *villkor för lärande* som pågick mellan de deltagande förstelärares dagliga praktik och utbildningssatsning vid Göteborgs universitet. Frågeställningen jag utgår ifrån är: Hur gestaltades lärandet i utbildningen *Aktionsforskning för förstelärare*?

Med begreppet process avses hur utbildningen var organiserad och hur villkoren för lärande formades i utbildningen. I nedanstående bidrag problematiseras lärandets villkor och process, utifrån mina erfarenheter, snarare än utifrån ett empiriskt underlag.

Textens syfte är också att belysa ömsesidigheten i lärandeprocesser och nyttan för respektive part, för förstelärare och för mig som handledare i kursen. Eftersom det är jag som tolkar erfarenheterna av lärande, kommer jag att senare i kapitlet presentera vilken innebörd jag lägger i begreppet lärande.

Uppdraget initierades av kommunens ledande tjänsteman i skolfrågor. Enligt avtalet skulle uppdraget omfatta att ge kursen *Aktionsforskning för*

*förstelärare* som kompetensutveckling för nyförvärvade förstelärare inom olika verksamheter i förskola och grundskola under höstterminen 2015 och vårterminen 2016. Enligt kontraktet mellan kommunen och Göteborgs universitet syftade utbildningen till att stärka och utveckla förbättringsarbete inom verksamheten.

Utbildningen genomfördes i enlighet med detta avtal samt en av institutionen antagen kursplan vars huvudsakliga innehåll var följande:

- Kursen belyser systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling ur ett svenskt perspektiv.
- Den behandlar särskilt aktionsforskning som ett sätt att tänka om och bedriva skolutveckling på.
- Utgångspunkt tas i aktionsforskningens tredelade syfte att bidra till I) förbättring praktiken, II) förståelse av praktiken samt III) förståelse av de sammanhang i vilka praktiken ingår.
- Med stöd i vetenskaplig kunskap och egen erfarenhet genomförs ett utvecklingsarbete i den egna verksamheten där särskilt fokus riktas mot rollen som förstelärare.
- Möjligheter och hinder i förstelärarpraktiken synliggörs och granskas kritiskt.

Aktionsforskning utgjorde kursens huvudsakliga innehåll samt metod för förstelärares vetenskapliga förhållningssätt. Föreläsningar, handledning i mindre grupper samt egen reflektion i form av loggbok varvades och utgjorde kursens form för undervisning. Vidare var det förstelärarnas erfarenheter och frågor som enligt kursplanen skulle utgöra den empiriska grund som kursen vilade på. Förändringsarbetet skulle vara förankrat i studenters vardagskunskaper som i sin tur förväntades berika skolans arbete och organisation.

Uppdraget genomfördes av kursledaren och mig, båda verksamma vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS). Kursledaren har arbetat sedan 2002 inom fältet aktionsforskning, medan det för min del var det andra aktionsforskningsprojektet jag deltog i. Samtliga 22 deltagare i kursen var nyutbildade förstelärare från förskolans och grundskolans olika stadier. Min roll i projektet var att handleda förstelärare tillsammans med kursledaren under hela utbildningens gång samt att examinera halva gruppen i slutet av kursen.

## Min bakgrund

Som lågstadielärare och specialpedagog i Göteborgs nordöstra förorter under 80- och 90-talet drevs jag starkt av tanken om bildning. Jag såväl planerade som organiserade undervisningen efter elevers olikhet och eftersträvade att varje barn skulle göra sin individuella bildningsresa. Detta innebar att ständigt utveckla sättet att tolka och försöka förstå barns olika erfarenhetsbakgrunder – ofta begränsade till förortsmiljöer - och omvärldsuppfattningar och därefter organisera elevers lärmiljö på bästa sätt. I praktiken kunde det exempelvis innebära att visa elever närsamhället, stadens institutioner och viktiga platser som av olika anledningar inte var tillgängliga för barn i förorter. Tanken var att utbildning skulle erbjuda personlighetsutveckling samt påverka bland annat inre förmågor och insikter samt att arbeta över ämnesgränserna. Gustavsson (1996) beskriver denna pendling mellan det kända och okända i en kunskapsprocess mellan den lärande och dess omgivning:

Vi ser, tolkar och förstår världen utifrån den punkt där vi befinner oss, från våra egna, personliga, sociala och kulturella förutsättningar. Dessa utgör den horisont utifrån vilken vi förstår det nya och obekanta vi möter. Så går det vi kallar "lärande" till. Vi tolkar och förstår något nytt med utgångspunkt från det vi tidigare känt igen och förstått. Utgångspunkten är det bekanta och igenkännbara. Med den förståelse vi tidigare har av världen möter vi det främmande och annorlunda. Denna rörelse mellan det bekanta och det obekanta utgör bildningens mening (Gustavsson, 1996, s.41-42).

Ovanstående riktning och rörelse har jag haft med mig som en viktig princip, oavsett om det handlat om barns eller vuxnas lärande. Också i det här samverkansprojektet har jag som handledare observerat förstelärares sätt att tala, skriva och organisera barns/elevs samt kollegors lärande.

Starten för en "bildningsresa" är var jag själv befinner mig i – inte alldeles enkelt att förstå och att veta – för att sedan rikta uppmärksamheten mot det okända och därefter återvända till utgångspunkten för att få syn på den egna utvecklingen. Lärande handlar om att tolka det okända innehållet i egna sammanhang och därmed göra kunskapen till sin egen personliga kunskap. "Genom att lära känna världen, lär människor känna sig själv." (Gustavsson, 1996, s. 42).

Ovanstående lärdom gjorde sig påmind när jag som nybliven specialpedagog skulle bedriva skolutvecklingsprojekt för första gången.

Lärarkåren jag mötte ville att jag skulle bestämma innehållet i organisationens skolutvecklingsprojekt. Oerfaren som jag var, gick jag med på det slags vanemässiga handlingsmönstret att utbildning iscensätts av någon som utsetts som ledare. Ganska snart upptäckte jag att det var ”mitt” projekt jag bedrev. Lärdomen var att försöka identifiera det för lärare ”bekanta”, deras utgångspunkt, för att sedan veta vilken riktning som skall väljas. Nästa utvecklingsområde identifierades med hjälp av s.k. brevmodell av skolutvecklaren Gunnar Berg användes för att sätta igång en gemensam tankeprocess och för att få syn på var organisationen befann sig och vad som skulle behövas för att för att finna en ny riktning mot skolans gemensamma vision. Därefter planerade jag program för skolutveckling ett år framåt med litteratur och föreläsningar som stöd för gemensam kompetensutveckling. Även i kursen *Aktionsforskning för förstelärare* var starten intressant att studera, vilket jag återkommer till.

De senaste 17 åren har jag arbetat som universitetsadjunkt med specialpedagogik och värdepedagogik som huvudämnen. Jag arbetar som lärarutbildare i flera av lärarprogrammen i kärnkursen Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap och är kursledare för fristående kurser inom konflikthantering och värdepedagogik.

År 2012 startade en landsomfattande uppdragsutbildning med namnet (regeringsuppdrag) *Värdegrund och likabehandling* av Skolverket. Jag deltog som lärare och handledare i kursen. Kursen vilade på ett normkritiskt förhållningssätt och hade som utgångspunkt att ta reda på hur förskolans, skolans och särskolans organisation och praktik kan förstås utifrån ett sådant förhållningssätt och att genomföra verksamhetsnära utvecklingsarbeten. Det verksamhetsnära utvecklingsarbetet innebar att studera hur vanemässigt handlande och rutiner avslöjar och synliggör normer genom att man iakttar dessa upprepningar av rutinmässigt handlande (Elmerot, 2012). I samverkansprojektet med förstelärarna var det intressant att iaktta normering av undervisningen och hur det i sin tur kunde försvåra upptäckten och därefter hanteringen av förändringar som förstelärare beskrev i sina verksamheter.

Jag har tidigare erfarenhet av aktionsforskning som bedrevs inom förskolan. Förskollärare i det projektet visade sig vara vana vid daglig dialog och reflektion med varandra och var självständiga när det gällde att driva och utveckla sin dagliga praxis, men mindre vana vid att bedriva systematiskt kvalitetsarbete. Att även involvera barn i aktionsforskningsprojektet var en



självklarhet i denna verksamhet. Att självständigt välja aktioner tycktes inte vara svårt utan någonting som föll sig naturligt. Utifrån denna förförståelse gick jag in i nästa projekt, aktionsforskning för förstelärare.

## **Aktionsforskning**

Aktionsforskning innebär att man genom ett systematiskt arbetssätt dokumenterar och synliggör verksamhetens praktik. Systematiken beskrivs av Rönnerman som en ”spiral” av steg: att planera, agera, observera och reflektera (Rönnerman, 2010). I planeringsfasen är grundantagandet alltså att det är pedagogen själv som har kunskap om sin praktik och därmed den bäst lämpade att identifiera ett problemområde för utveckling.

Aktionsforskningens syfte är att utveckla verktyg och språklig förståelse av vardagliga och förgivettagna lärsituationer på ett nytt sätt. Ansatsen beskrivs som en förändringsprocess där djupanalys av det valda utvecklingsområdet i verksamheten är centralt för att sedan följa upp med att iscensätta handling för förändring (Rönnerman, 2010). Aktionsforskning beskrivs ofta som en cyklisk process, en spiral där nya utmaningar, dilemman och frågor undersöks och utforskas. Varje aktionsforskningscykel består av fyra steg: planera, agera, observera, reflektera. Därefter följer en ny cykel på samma vis. I den första fasen, planeringen, identifierar lärarna ett utvecklingsområde. Det kan vara någonting som man vill utveckla i verksamheten, man kanske vill förändra sitt arbetssätt eller se till att styrdokumentens intentioner omsätts i handling inom organisationen. Därefter sätter man igång själva förändringsarbetet i samråd med en handledare och kollegor och väljer relevant litteratur och föreläsningar. Rönnerman (2010) beskriver själva arbetsprocessen i aktionsforskning utifrån följande arbetsmoment:

*Dagboks skrivandet* ses som viktigt verktyg i att bedriva systematiskt kvalitetsarbete och pågår under arbetsprocessens gång. Genom att skriva dagbok kan man gå tillbaka i tiden och se hur arbetsprocessen utvecklats över en tid. Därtill bildar den underlag för reflektion vid handledningstillfällen.

*Datainsamling* kan bedrivas med hjälp av observationer, intervjuer och samtal med barn/personal. Observationen kan göras bland annat med hjälp av digitala verktyg och anteckningar.

Tid för *reflektion* såväl individuellt som i grupp ingår i systematiken för att upptäcka likheter, skillnader och mönster i det empiriska materialet. Olika arbetssätt löper parallellt under forskningens gång och de är beroende av

varandra för att resultat ska uppnås. Ledningens engagemang och roll i att bl.a. avsätta tid för gruppdiskussioner är avgörande för personalen skall kunna bedriva kvalitetsarbete systematiskt.

Carr och Kemmis (i Rönnerman, 2010) hänvisar till tesen att aktionsforskning i utbildningssammanhang måste inta ett kritiskt perspektiv och därmed bidra till emancipation.

Eftersom aktionsforskning baseras på lärarens egna frågor, perspektiv och problem och eftersom det är läraren själv som iscensätter förändring i sin egen praktik kännetecknas aktionsforskning av ett underifrånperspektiv (Rönnerman, 2010).

## **Utbildningens genomförande med reflektioner**

Kursen *Aktionsforskning för förstelärare* bestod av fyra huvudsakliga moment:

- Att undersöka den egna förskolas/skolas förutsättningar för kvalitetsarbete och skolutveckling
- Att påbörja processen med utvecklingsarbetet
- Att pröva olika datainsamlingsverktyg
- Att analysera det egna materialet

Mellan ovanstående fyra momenten fanns det sju handledningstillfällen då studenterna och jag som handledare träffades för gemensam reflektion. Loggbok användes som verktyg för egen reflektion. Jag kommer att beskriva genomförandet av kursen och dess fyra moment samt därefter skriva mina egna reflektioner och lärdomar baserade på dessa kursmoment.

### **Moment 1: Förutsättningar för kvalitetsarbete och skolutveckling**

Första momentet innebar att samla information och föra loggboksanteckningar om den egna verksamheten. Som stöd för att kartlägga den egna verksamheten fick förstelärarna med sig följande frågor: kring vad och hur har din skola arbetat med utveckling av verksamheten, vem minns, vem kan du fråga, vad minns du/vet du själv av vad som hänt, vad kommer kollegerna ihåg, hur ser du som ledare/ lärare på skolans utveckling och pågående kvalitetsarbete?

Hur beskrev deltagarna sina förutsättningar i handledningen? De svarade mycket olika. Svaren på frågorna visade en stor spridning av olika förutsättningar och villkor för kvalitetsarbete. När det gällde själva rollen förstelärare, fanns det olika förväntningar på vad de skulle åstadkomma i sina

verksamheter. Eftersom reformen kom hastigt till hade några rektorer inte alls hunnit tänka ut arbetsuppgifter eller kartlägga behoven hos övrig personal. Dessa förstelärare fick själva fylla tjänsten med innehåll och inta en flexibel roll. Det fanns också deltagare med tydliga arbetsbeskrivningar, med en given plats och roll i den egna organisationens ledningsgrupp samt uttalade förväntningar på att leda skolutveckling.

Den dagliga dialogen och reflektionen med kollegor och skolledare var inte lika självklar för deltagare och deras kollegiala samverkan som jag tidigare erfarit. Jag kände inte till förberedelserna för det här samverkansprojektet men utifrån deltagarnas beskrivningar av sina verksamheter kunde man anta att tiden för att hämta information om den egna verksamheten som helhet samt att skapa en gemensam bild av eventuella utvecklingsområden var knapp.

Flera vittnade också om negativt bemötande som avundsjuka och ifrågasättande attityd hos kollegor i relation till deras nya uppdrag som förstelärare. En ytterligare faktor som lyftes fram var allmän instabilitet i organisationerna. Ständiga rektorsbyten, pensionsavgångar, ”det var bättre förr”- inställning hos kollegor och nyanlända elever nämndes som exempel. Balansen mellan förändring och stabilitet tycktes vara rubbad. Förutom olika förutsättningar och villkor för rollen, fanns det stor variation även när det gällde villkor och förutsättningar för studier i tjänsten.

*Mina reflektioner:* Att inta en ny roll i sin organisation kan vara en mycket omtumlande erfarenhet. Om rollen skiftas från att vara en lärare av lärarkollegiet till att vara en mellanledare i en organisation, kan det upplevas som ensamt och utmanande. Sker det dessutom utan att mandat och legitimitet för den nya rollen ges av rektorn samt utan utbildning, kan det äventyra den nya rollen ytterligare. Jag antar att utbildningen fungerade som en trygghet och stabilitet särskilt för de förstelärare som inte hade en tydlig roll i sina organisationer. Utbildningens form och upplägg med föreläsningar, handledning i mindre grupper och egen reflektion kan jag förstå mig fungerade som stöd och som konkretisering av den nya rollen.

I handledningen generellt, men redan under det första handledningstillfället, upplevde jag att det fanns en öppenhet för och mod i att beskriva den egna situationen och det pedagogiska arbetet i den egna verksamheten. Vid handledning kunde man känna en viss oro och stress kring valen av ett utvecklingsområde. Till skillnad mot vad jag erfarit i tidigare aktionsforskning med självständiga val, valde flera deltagare att fortsätta ett redan påbörjat projekt i sin verksamhet. Skolutvecklingsforskare Scherp

(2015) beskriver tre olika forskningstraditioner inom skolutvecklingsområdet: skoleffektivitet, skolutveckling samt skolförbättring. Vidare beskriver Scherp att Sverige är ett av de länder globalt sett som systematiskt tillämpat den så kallade nyliberalistiska styrningsstrategin i samband med 1990-talets decentralisering av skolväsendet. Skoleffektivitet som begrepp hör hemma i denna styrningsmodell, som importerats från näringslivet och som syftar till att effektivisera offentlig verksamhet som skolan är en del av. I tanken om effektivisering ingår kvantitativa mått som bra prestationer på prov, mätning i form av betyg samt skolornas s.k. meritvärden (Scherp, 2015). Jag upplevde att flera förstelärare i projektet var präglade av effektivitetsdiskursen.

Frågan väcktes hos mig om det var denna princip om effektivitet som styrde när valen av ämnesområden planerades i början av kursen. I flera av de deltagande skolorna fanns det redan pågående projekt som flera av deltagarna valde att fortsätta med eftersom många hade förväntningar på sig att göra det. Flera beskrev sin verksamhet med ord som ”förvirrad”, att den befann sig i ”social turbulens” eller rent av i ”kris” p.g.a. många lärarbyten samt rektorer som kommit och gått. Skolorna i den här kommunen hade socioekonomiskt starka upptagningsområden och förmodligen föräldrars höga förväntningar på skolprestationer på sig, vilket kan ha påverkat valet av utvecklingsområden och osäkerheten kring självständiga val av utvecklingsområden.

Som motvikt till effektivitetsdiskursen kunde metaforen ”resa” eller ”utfärd” (Gustavsson, 1996, s. 49) användas för att finna den egna positionen, och de eventuella egna förgivettagandena eller problemen verksamheten tampades med i relation till elevers lärande. Ett problem som diskuterades var de nyanlända eleverna och hur lärarkåren skulle kunna förhålla sig till deras behov av undervisning, vilket upplevdes som annorlunda än övriga elevers. Som handledare försökte jag ställa frågor kring vad som utmärkte de specifika situationer som upplevdes som problematiska i syfte att få en tydlig beskrivning av problemet. Därefter diskuterades de eventuella utgångspunkterna för lärande när problem uppstod, vilket inte visade sig vara särskilt framgångsrikt. Att reflektera över problem i detalj och försöka se det från olika synvinklar skulle kunna bidra till nytt tänkande, en ”utfärd” mot någonting okänt och ett eventuellt mer genomtänkt handlingsmönster samtidigt som man blir medveten om att man har ett visst sätt att hantera svårigheter. Teoretisk kunskap och yrkesspråk kan ofta fungera som ögonöppnare och bidra till en mer exakt problemdefinition. Jag ser det som

centralt i min egen roll som handledare att påminna om att det finns andra sätt att tänka och handla för att undvika hemmablindhet.

Projektet med förskollärare startades med gemensam föreläsning om lärandeteorier och reflektion kring deltagares egna förhållningssättet till lärande. Lärdomen för mig som handledare var att lärandeteorierna följde med under hela processen och då kunde pendla mellan teori och praktik under hela processen. Förskollärare blev mer eller mindre medvetna om sina val av teoretiska utgångspunkter och eventuella förändringar av dessa. Detta var ett inslag som jag saknade i aktionsforskningskursen för förstelärare.

## **Moment 2: Att påbörja processen med utvecklingsarbetet**

I den här fasen förväntades studenterna kartlägga det valda utvecklingsområdet, antingen tillsammans med kollegor eller självständigt. Med hjälp av en tankekarta skulle studenterna beskriva och motivera det valda området av utvecklingsarbete. De skulle också beskriva hur det valda utvecklingsområdet kunde relateras till skolans kvalitetsarbete eller till kommunens prioriterade mål (om sådana fanns). Därefter skulle de besvara hur utvecklingsarbetet kunde relateras till skrivningar i läroplanen. Utvecklingsområdet skulle också förankras vetenskapligt med hjälp av egen vald fördjupningslitteratur.

När utvecklingsarbetet väl var identifierat skulle en frågeställning till det skrivas fram och relateras till skolans kvalitetsarbete och styrdokument. Som tidigare nämnts är det centralt i aktionsforskning att beskriva de aktioner, en eller flera, som gör det möjligt att utveckla ett arbete. Studenterna uppmanades även att reflektera kring hur utvecklingsarbete och lärande hänger ihop.

*Mina reflektioner:* Här hade vi behövt stanna upp tillsammans och reflektera över vad lärande innebar för var och en. Det är lätt att invaggas i tron att bara man är pedagog uppfattar man kunskap på ett visst sätt. I deltagarnas frågeställningar förekom verben förbättra, öka, främja och utveckla. För att kunna få bevis för eventuell förbättring i barns/ elevers lärande under processen, bör man konkretisera vad man menar med lärande. Min egen erfarenhet som lärare och särskilt specialpedagog är att lärande ofta definieras olika och därmed organiseras lärmiljöer också på olika sätt. Vi hade också kunnat erbjuda en föreläsning om lärandeteorier och vilka undervisningsnormer och värderingar kring kunskap som kan tänkas förekomma i dessa. Därefter hade vi kunnat rikta diskussionen i

handledningen mot studenters specifika loggboksanteckningar och därigenom fördjupa reflektionen om kunskap och lärande.

Förutom den ovannämnda forskartraditionen skoleffektivitet, lyfter Scherp (2015) skolutveckling samt skolförbättring som ytterligare modeller för skolutveckling. Dessa utgår från ett annat grundperspektiv, nämligen hur man kan iscensätta lärandebaserade kvalitetsförbättringar i skolan som organisation. Varaktiga kunskaper, djupinläring, kunskaper som hjälper den lärande att förstå sin omvärld och kunskaper som får konsekvenser för den lärandes handlingar i livet eftersträvas (Scherp, 2015). Att konstruera och bygga upp ovanstående utvecklingsorganisation som förstelärare hade krävt en stabil organisation och ledningsnivå, vilket flera av deltagarna inte hade tillgång till. Det är förstaeligt att bristande organisation skapar hinder för medskapande lärprocesser som förstelärare förväntades sätta igång med.

Lärdomen för mig som handledare var att jag hade behövt vara medveten om under vilka förhållanden som utvecklingsarbetet bedrevs för att kunna vara adekvat stöd i handledningen. Det var helt enkelt svårt att orientera sig i förstelärarnas arbetssituation, roll i verksamheterna samt vilka förväntningar som fanns på dem. Som handledare hade jag behövt ingå i förhandlingen av avtalet för utbildningen för att förstå vilket sammanhang jag ingick i, men ännu viktigare hade varit att helt frigöra sig från de tidigare förgivettagna erfarenheter av aktionsforskning med förskollärare som jag beskrivit inledningsvis.

### **Moment 3: Att pröva olika verktyg**

I den här fasen av processen var det datainsamling med hjälp av t.ex. observationer, intervjuer och samtal med barn/personal som stod i fokus. Observationen kunde göras bland annat med hjälp av digitala verktyg och anteckningar. Som tidigare beskrivits används begreppet verktyg för insamling av data. Något av datainsamlingsverktygen skulle användas och därefter dokumenteras för att få syn på vad som hände.aktionen, verktygen samt vad som synliggjordes i processen beskrevs utförligt.

*Mina reflektioner:* Jag upplevde den här delen av processen som mycket givande. För mig var det lärorikt att upptäcka den variation av olika idéer och metoder lärare använde sig av i sin undervisning. Intersubjektivitet och alteritet är begrepp som Nettelblad (2013) beskriver som nödvändiga i mellanmännisklig kommunikation och lärprocesser. Intersubjektivitet kan beskrivas som en strävan efter enighet och gemensamma perspektiv. I längden

riskerar en sådan strävan att leda till likformighet eller rent av dogmatism. Alteritet däremot beskriver kommunikation då olika perspektiv och andras erfarenheter möts. Öppenhet för att ta emot det ”annorlunda” råder (Nettelblad, 2013). Detta ”annorlunda” uppenbarade sig för mig. Exempel på de nya undervisningsmetoderna kunde vara digitala verktyg som mini-whiteboards och hur de användes i olika undervisningssituationer. Efter arton års frånvaro från undervisningen i skolan var det en utmaning för mig att ta till mig nya metoder, förstå tillämpningen av dem och syftet med dem. Jag hade önskat att även den teoretiska kunskapen fått mer utrymme. Alteriteten mellan oss universitetslärare och förstelärare hade kunnat användas mer effektivt om vi vid starten använt tid till att bekanta oss med förstelärares syn på kunskap. Intersubjektivitet däremot tycktes råda mellan förstelärare och deras sätt att beskriva insamling av data. De tycktes förstå varandras praktik och benämningar av metoder och arbetsformer, de delade varandras intersubjektiva ”undervisningsrum”.

Även om de studenter som hade valt att följa skolans redan valda utvecklingsområde inte hade varit aktiva i identifiering av ett eget sådant, hade de ändå iscensatt självständig handling för förändring. Alla studenter utforskade sin praktik på ett systematiskt sätt och det var fullt möjligt för alla att hitta nya vägar även inom det redan förutbestämde utvecklingsområdet.

Ett sätt att upptäcka eventuell progression i lärande hade varit att samla dokumentation kring barns och elevers resultat. Skolverket (2015) rekommenderar att vid starten av ett kvalitetsarbete alltid göra en nulägesbeskrivning, det vill säga att fråga sig *Var är vi?* och att samla underlag för positionsanalys. Det gemensamma för hela gruppen var att det saknades kartläggning och dokumentation av barnens/elevens lärande och resultat.

#### **Moment 4: Att analysera eget material**

Avslutningsvis sammanställdes, tolkades och analyserades den insamlade empirin. Nu grupperades den samlade empirin i kategorier, tabeller och sammanfattande beskrivningar. Enligt kursguiden skulle studenterna svara på följande frågor: Hur kan din empiri förstås? Vilka analyser/tolkningar är rimliga? Vad leder analysen/tolkningen till? Vilka slutsatser kan dras?

I den här avslutande delen upplevde jag att det var relativt lätt för studenterna att sammanställa och beskriva det insamlade materialet, men svårare att besvara hur empirin kunde förstås i relation t.ex. till

fördjupningslitteraturen. I handledning var det svårt att lyfta diskussionen till metanivå.

*Mina reflektioner:* Som jag tidigare tagit upp utgår jag ifrån att om vi i början av processen fokuserat mer på teorier om lärande och kunskap samt deras relation till deltagarnas praktiska verksamhet, hade det varit naturligare för oss att i den här fasen fördjupa reflektionen. För att komma åt det som Scherp (2015) benämner som lärandebaserade kvalitetsförbättringar, dvs. mer varaktiga kunskaper och djupinläring, hade föreläsningar eller seminarier med fokus på lärande behövt ingå i kursen. Med hjälp av normkritik hade vi kunnat problematisera det demokratiserande uppdraget, vilket innebär att barn och elever hade behövt involveras i processen. Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) betonar skolans viktiga uppgift som gemensam mötesplats för att åstadkomma alla barns och elevers lika värde genom att de känner att de tillhör ett sammanhang. Därför hade deras erfarenheter varit värdefulla för att uppnå ett växelspel mellan barn/elever och pedagoger och därmed göra alla parter delaktiga i utbildningen och i den kollektiva kunskapsprocessen.

Studenterna uppmanades - i kursguiden - att reflektera över sin kunskapssyn i förhållande till uppdraget, men jag kan föreställa mig att de var fullt upptagna av att systematisera sina iakttagelser samt att inta det vetenskapliga förhållningssätt som aktionsforskning förutsätter. Jag har tidigare tagit upp tanken om bildning och vikten av att erövra kunskaper som hjälper den lärande att förstå sin omvärld och kunskaper som får konsekvenser för den lärandes handlingar i livet. Att dra sådana slutsatser, visade sig vara svårt.

Folkesson (2012) diskuterar den nya kunskapens värde i samband med aktionsforskning. Hon hänvisar till Stevenson som föreslår kriterier för att utvärdera validiteten inom s.k. praktikerforskning, som aktionsforskning ingår i, när det gäller att förbättra den egna praktiken, att förbättra förståelsen av denna praktik och slutligen att förbättra den praktiska situationen i sig. Som handledare i kursen tänker jag att dessa tre kriterier hade kunnat presenteras vid kursstart samt ingå som reflektionsfrågor vid utvärdering.

## **Problematisering av lärandets villkor och process**

Under varje moment eller steg i utbildningen kunde jag tydligt se systematiken och den gemensamma reflektionen växa fram i aktionsforskningen hos förstelärarna. Redovisningarna vid examinationen åskådliggjorde ”spiraler” av



metodiska steg, samtliga förstelärare hade planerat såväl som agerat självständigt, observerat och reflekterat över sin verksamhet. Det var alldeles uppenbart att deltagarna lärt sig ett systematiskt sätt att arbeta med kvalitetsarbete genom aktionsforskning. Aktionsforskning som metod hade alla deltagare klart för sig. I vissa fall, när förutsättningarna var på plats, kunde deltagare dessutom i slutfasen använda aktionsforskningen som ett analytiskt verktyg och förstå sin praktik på ett nytt sätt. Det nya sättet kunde innebära insikter om t.ex. behovet av ökad yrkeskompetens inom organisationen eller att deltagare utmanades i sitt eget sätt att se på sin egen undervisning.

I andra fall - upptäckte jag i handledningssamtal - stannade reflektionen *i* undervisningen, inte *om* den (Handal, 2007). Trots flera försök att inta rollen som kritisk vän, misslyckades jag att bidra till medvetenhet om vilka kunskaper och kunskapsteoretiska värderingar undervisningen byggde på. Det upplevde jag som frustrerande därför att lärandeprocessen då kan stanna kvar i att omedvetet reproducera den tidigare existerande undervisningen. Lärdomen av detta är att redan vid starten diskutera vilken lärandeteoretisk förankring deltagarna utgår ifrån.

Ett exempel på en starkt styrande undervisningsnorm som kom till uttryck i flera sammanhang var att lärande innebär att reproducera faktakunskaper. De övriga kunskapsformerna – förtrogenhet, färdighet och förståelse - var inte lika självklara i talet om undervisning. För att kunna upptäcka detta förgivettagande, hade kunskap om undervisningsnormer kunnat fungera som ögonöppnare för det rutinmässiga synsättet och därefter kunnat bidra till ett förändrat synsätt på lärande. Då kan en utbildning som denna iscensätta en större förändring i både tanke- och handlingsmönster och ge varaktiga effekter, inte bara hos förstelärare utan även i barns lärande.

Ovanstående genomgång hade också kunnat relateras till handledningssamtal för att medvetandegöra lärandeinhåll t.ex. ur ett sociokulturellt perspektiv (Handal, 2007). I handledning synliggjordes många förmågor som att lyssna, bekräfta, utmana och att föra dialog. Handledningssamtalen i mindre grupper visade sig fungera väl för personliga reflektioner, egna autentiska frågor och funderingar, vilket för tankarna till den tidigare nämnda bildningstanken.

Som handledare kunde jag observera förstelärares sätt att tala, skriva och organisera barns/elevs samt kollegors lärande. Det fanns ett öppet och tillåtande klimat i grupperna, vilket gjorde att språket fungerade väl som ett medierande verktyg för erfarenheter, tankar, idéer och kunskaper. Likaså

loggboksanteckningar och kurslitteratur utgjorde ”intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och för att förhandla” (Dysthe, 2003).

Initialt fungerade handledningssamtalen som ett forum för att formulera och synliggöra egna tankar och idéer. När studenterna förväntades kartlägga det valda utvecklingsområdet hjälpte deltagare varandra att få syn på sin egen förståelse genom att ställa klagörande frågor. När utvecklingsarbetet väl var identifierat och en frågeställning skulle skrivas fram och relateras till skolans kvalitetsarbete och styrdokument skiftade handledningens fokus från klagörande till mer framåtsyftande reflektion om den egna praktiken i relation till styrdokumentet. Sammantaget kan man beskriva handledning som en viktig del av förstelärares egen lärandeprocess, där de själva förväntades vara drivkraften i sin egen utveckling.

## Lärdomar

För min egen del har jag lärt mig att aktionsforskning kan ta sig olika uttryck. I det tidigare samverkansprojektet där jag deltog, startade alla inblandade personer samtidigt, vilket innebar att samtliga deltagare var med och utformade projektet. Inte minst förskolechefen bidrog med sitt intresse och stöd. I kursen *Aktionsforskning för förstelärare* var villkoren annorlunda, jag själv kom in i projektet bara några veckor före starten. Jag har blivit medveten om hur viktigt det är att kunna delta från början, lära känna varandra och kunna utforma projektet tillsammans, inte minst för kontinuitetens skull. För att aktionsforskning skall kunna bedrivas kontinuerligt, räcker det inte att en person, i det här fallet förstelärare bedriver systematiskt utvecklingsarbete ensam i en organisation. Lärdomen för min institutions framtida projekt kan vara att diskutera villkoren för samverkan. Är det t.ex. acceptabelt att ledare varken deltar eller engagerar i projektet?

Ledningens engagemang och roll i att bl.a. avsätta tid för gruppdiskussioner är avgörande för att den övriga personalen skall omfattas av systematiskt kvalitetsarbete. För att initiera verksamhetens långsiktiga utveckling, hade vi behövt involvera den övriga verksamheten. Att åstadkomma aktivt samspel mellan skolans personal och elever hade krävt att även skolornas övriga personal involverades och att man hittade en gemensam pedagogisk helhetsidé på sikt. Scherp (2015) diskuterar helhetsidén som en garanti för att alla strävar åt samma håll och för att kontinuiteten säkras:

På det viset blir helhetsidén kontinuitetsskapande genom att man undviker att bli en s.k. ”känguruskola” där man hoppar från det ena till det andra utan att det blir något bestående av någonting. Om den bärande idén inte finns, blir skolarenan ett öppet slagfält för olika intressenter och för insatser utifrån icke uttalade motstridiga helhetsidéer. Vardagen ockuperas av omedvetna och medvetna aktiviteter som splittrar, skapar stress och försvårar kraftsamling. Att vila mot en genomtänkt gemensam helhetsidé hjälper skolan att transformera utifrån kommande utvecklingspropåer till att bli egna frågor och därigenom mer angelägna. (Scherp, 2015, s. 115)

Den största lärdomen för mig har varit att vi vid kursstart - eller helst före kursstart - hade behövt använda tid för att samla information om varje verksamhets dåvarande situation och kartläggning av behov av utvecklingsområden. Vi hade behövt kartlägga om det fanns empiriskt underlag i form av olika provresultat, barns och elevers trivsel, pedagogiska dilemman etc. Håkansson och Sundberg (2018) problematiserar behovsorienteringen: ”En av de viktigaste förklaringarna till varför utvecklingsarbeten i skolan inte ger önskade resultat är att det saknas en gemensam bild av vad som ska förbättras – och hur.” (s. 85). För att uppnå en sådan gemensam bild hade vi behövt involvera elever, lärare, vårdnadshavare, ledare och verksamheters övriga aktörer, och därtill göra en positionsanalys i varje verksamhet före starten av utbildningen. Utan en gemensam bild är det svårt att skapa motivation och delaktighet hos övriga deltagare och att utvärdera utvecklingsarbetet.

Jag har också lärt mig att för att bättre kunna fungera som stöd i handledning hade det varit värdefullt att kunna orientera sig i förstelärares villkor i verksamheter. På ett övergripande plan hade vi också behövt fråga oss om var de deltagande verksamheterna befann sig när det gällde styrdokumentens intentioner om skolutveckling. I Lgr11 beskrivs det kollegiala arbetet enligt nedan:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Skolverket, 2011, s. 11)

Frågan är om tanken i verksamheterna var att förstelärarna skulle axla ovanstående roll med att utveckla verksamheten kvalitativt och att vara en del av den dagliga pedagogiska ledningen? Det var oklart. I så fall hade det kunnat

ingå tydligt i kontraktet att samtliga förstelärare bör få det mandatet. Både innehåll och form i kursen var redan färdigformulerade, vilket innebar att kommunens och de deltagande verksamheters egna behov och initiativ uteblev. Håkansson och Sundberg (2018) diskuterar frågan om vems behov som skall styra när beslut om utvecklingsåtgärder görs: ”Det finns all anledning att tro att effektiv professionell utveckling också behöver vara lyhörd för lärares och rektorers behov. Förutbestämda program och utbildningar är lättare för beslutsfattare att kontrollera och för utbildare att implementera, men i allmänhet har sådana inte samma inverkan på elevernas lärande.”(s. 63).

I Sjölanders (2017) undersökning av förstelärarreformen i Malmö har det visat sig vara en framgångsfaktor att låta förstelärare initiera kollegialt lärande på skolor. En viktig förutsättning för att lyckas tycks vara just implementeringen av tjänsten. Att rekrytera förstelärare på ett genomtänkt och öppet sätt, tydliggöra deras uppdrag för övriga lärare och låta dem leda kollegialt lärande har visat sig vara framgångsrikt. I min tidigare roll som specialpedagog har jag själv erfårit vad det innebär att erövra mandat och legitimitet i en organisation, och att det kräver medvetenhet och aktiva insatser för att rollen skall få en funktion i verksamheten. I mitt eget fall innebar det att jag förband mig genom ett avtal att leda skolutveckling och att rektorn gav rollen legitimitet genom att förankra avtalet hos personalen.

En tillbakablick visar att så inte var fallet i det här projektet. Några av förstelärarna hade rekryterats på ett genomtänkt och öppet sätt med tydlig arbetsbeskrivning och tydliga förväntningar på att rollen skulle innefatta ledning av kollegialt lärande, men för andra saknades arbetsbeskrivning för den nya rollen och förankringen av förstelärarreformen fanns inte hos övrig personal eller var otydlig. Flera förstelärare vittnade om kaotiska förhållanden med många lärarbyten, rektorer som kom och gick och frånvaro av systematiskt kvalitetsarbete. Några saknade såväl tydligt mandat från skolledare som praktiska förutsättningar som t.ex. tid för att kunna genomföra aktionsforskning i verksamheten. När villkoren ser sådana ut stannar utbildningen och dess effekter antagligen hos den deltagande försteläraren.

Personligen uppskattade jag den demokratiska arbetsprocessen under utbildningen, allas röster var viktiga och allas åsikter var lika mycket värda. Det emancipatoriska förhållningssättet genomsyrade utbildningen, vilket jag antar på sikt skulle kunna förstärka förstelärares mandat och legitimitet i en organisation. Jag kan också föreställa mig att förutom professionell utveckling,

kan aktionsforskning skapa trygghet mellan medarbetarna då själva arbetsprocessen erbjuder många tillfällen för ett arbetslag att få syn på varandras praxisnära arbete.

## Referenser

- Ds 2012/13:136. *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eek-Karlsson, L. & Elmeroth, E. (2012). Normkritiskt perspektiv. I E. Elmeroth (red.), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E. (2012). Intersektionella perspektiv. I E. Elmeroth (red.), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2012). Forskning – på vems villkor? I K.. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Finland: WS Bookwell.
- Håkansson J. & Sundberg D. (2017). *Utmärket ledarskap i skolan. Forskning om att leda för elevers måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Pragmatik – teorier; utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Scherp, H-Å. (2015). *Lärandebaserad skolutveckling: läroglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjölander, J. (2017). *Förstelärarenkäten. Rapport 1.0*. Malmö: Grundskoleförvaltningen & Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen.
- Skolinspektion (2011). *En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning*. Diarienummer 40-2012:2991. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015b). *Kvalitetsarbete i praktiken*. <http://www.skolverket.se>  
Hämtad 20190220

Rönnerman, K. (2012). Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.



*Viktoria Norling* arbetar som universitetsadjunkt på IPS där hon främst är verksam inom grundläroprogrammet och specialpedagogiska programmet. Viktoria har sin bakgrund i grundskolan som lärare i svenska som andraspråk och engelska, och har många års erfarenhet av att arbeta i förberedelseklasser för nyanlända elever samt i särskild undervisningsgrupp. Efter att ha vidareutbildat sig till specialpedagog arbetade hon kvar i grundskolan och började samtidigt undervisa på IPS.

På IPS är Viktoria engagerad i frågor som rör inkluderande undervisning och tillgängliga lärmiljöer, så som planering, utvärdering och bedömning, elevdokumentation, stödinsatser och handledning. Hon ingår också i samverkansuppdrag, och är i skrivande stund kursledare för Skolverksuppdraget Specialpedagogik för lärande.

# Möten i samverkan - En didaktisk reflektion om samverkan mellan universitet och ett studieförbund.

*Viktoria Norling*

Kapitlet som följer syftar till att beskriva ett uppdrag där Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS) på Göteborgs Universitet (GU), genomför en uppdragsutbildning inom Korta Vägen för utländska akademiker på Folkuniversitetet i Göteborg. Folkuniversitetet är ett fristående studieförbund som bedriver vuxenutbildning och kursverksamhet över hela Sverige och bland annat är ansvariga för Korta vägen, som är en upphandlad arbetsmarknadsutbildning för nyanlända vuxna som har minst tre års akademisk utbildning från hemlandet. Korta vägen beskrivs på Folkuniversitetets hemsida som ”en utbildning som ökar dina chanser att få ett arbete inom ditt yrke. Den förbereder dig också för högskolestudier om du behöver komplettera din utbildning”. Deltagarna är indelade i grupper efter sin yrkesinriktning, exempelvis juridik, teknik eller legitimationsyrken.

IPS är involverad i en del i utbildningen i inriktningen för pedagoger och genomför en kurs <sup>5</sup> kallad *Didaktik inför ULV*<sup>6</sup> i syfte att förbereda deltagarna för universitetsstudier inom det utbildningsvetenskapliga området och vidare för ett yrkesverksamt liv som lärare i svenska skolan. Majoriteten av deltagarna i kursen är nyanlända och har varit i Sverige i 1-2 år. De har alla någon form av lärarutbildning från sitt hemland och har lärarerfarenhet främst inom motsvarande grundskola eller gymnasieskola, men några också från förskola och universitet.

IPSs uppdrag inom Korta Vägen är upplagt på sex tillfällen och består av föreläsningar, seminarier och workshops. Uppdraget startade våren 2016 och pågår i skrivande stund fortfarande med en till två omgångar per termin. Vi är två lärare från IPS som genomför kursen och ansvarar för tre tillfällen var.

---

<sup>5</sup> Kurs avser här en del av deltagarnas ordinarie kurs på Korta vägen. Det är inte en poänggivande högskolekurs.

<sup>6</sup> ULV betyder *Utländska lärare och akademikers vidareutbildning* och är en kompletterande lärarutbildning som ges vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.



Det är cirka 10 deltagare i gruppen varje omgång, alltså tar cirka 20 deltagare per termin del av kursen.

## **Samverkan**

Med tanken att deltagarna ska förberedas för universitetsstudier på svenska och samtidigt för praktik och arbete i svenska skolan är innehållet inspirerat av grundlärarprogrammets utbildningsvetenskapliga kärnkurser och inriktat på generella pedagogisk-didaktiska frågor snarare än på specifika ämnen. Innehållet har också till viss del valts ut för att kunna belysa likheter och skillnader mellan svenska skolan och deltagarnas erfarenheter från skolor och lärarutbildningar i hemländerna. Dialog har pågått mellan Folkuniversitetet och IPS, bland annat om innehåll och om deltagarnas närvaro. Inledningsvis skedde detta via mail och enstaka möten, men under det senaste året har samverkan ökat genom att vi lärare från IPS deltagit i några av Folkuniversitetets reguljära möten. Det har handlat om arbetslagsmöten där undervisande lärare på Korta Vägen diskuterar frågor om utbildningens innehåll och planering, och även samtalar om kursdeltagarnas språkutveckling och progression, praktikplatser osv. Vi har också deltagit i ett kursråd där representanter från både Folkuniversitetet och Arbetsförmedlingen varit närvarande, samt även ansvariga handledare från deltagarnas praktikplatser. Innehållet har då handlat mer om kvalitet och övergripande framåtsyftande planering.

Utformningen av IPS uppdrag diskuterades fram mellan ansvariga på Folkuniversitetet, samverkansansvarig och kursledare på IPS, i samband med att avtal skrevs. Avtalet beskriver inte innehåll i detalj, snarare har uppdraget utvecklats med tiden, både till innehåll och arbetsformer. Hur uppdraget har utvecklats hänger samman med genomförda utvärderingar och ovan nämnda diskussioner, samt vilken specialkompetens vi som är undervisningsansvariga från IPS har med oss in i uppdraget. Jag bidrar exempelvis med min erfarenhet inom det specialpedagogiska området och även från bedömnings- och dokumentationsområdet och min kollega Inger Lindvall bidrar med allmändidaktisk kompetens samt kunskap om värdegrund och demokratifrågor. Vi har båda erfarenhet av och intresse för andraspråksundervisning.

## Innehåll

Eftersom deltagarna är relativt nya i svenska språket så hanterar undervisningen både språk och innehåll samtidigt, vilket innebär dubbla lärprocesser för deltagarna. Detta är en av de största utmaningarna för både lärare och deltagare i utbildningen, och det är en fråga som jag återkommer till längre fram i texten.

Det innehåll som vi valt ut att fokusera på i uppdraget är inledningsvis arbete med värdegrundsfrågor från aktuella styrdokument. Bland internationella dokument är det innehållet i FNs Barnkonvention som diskuteras och prövas. I nationella styrdokument är det Skollagens tredje kapitel, *Barns och elevers utveckling mot målen* (Skollagen 2010:800) samt läroplanens första och andra kapitel som läses och diskuteras (Skolverket, 2011).

Mottagande av nyanlända elever i grundskolan är ett annat kunskapsområde som bearbetas, med utgångspunkt i Skolverkets direktiv och obligatoriska kartläggningsmaterial. Deltagarna introduceras i kartläggningsmaterialet och får pröva på att bedöma nyanlända elevers kunskapsutveckling, gällande litteracitet och numeracitet, samt att göra en ”kunskapsprofil” av en elev.

Ett kurstillfälle ägnas åt planering, genomförande och uppföljning av undervisningen enligt grundskolans kursplaner. Detta är ett omfattande område som vi enbart hinner introducera genom att deltagarna analyserar kursplanernas uppbyggnad och prövar att formulera lärandemål för ett undervisningsmoment i sitt ämne, planera läraktiviteter samt hur lärandemålen ska bedömas och hur undervisningen ska kunna utvärderas och dokumenteras.

Elevdokumentation och föräldrasamverkan utgör innehållet för det sista kurstillfället, som både handlar om att följa elevers lärande och att kommunicera detta med elever och vårdnadshavare i exempelvis skriftliga individuella utvecklingsplaner och under utvecklingssamtal. Som utgångspunkt har vi bland annat hittat stöd i Skolverkets *Allmänna råd* och även i Skolverkets filmer på Youtube.

Som en röd tråd genom kursen löper ett fokus på lärmiljö – alltså de faktorer i skolmiljön runt en elev som läraren kan påverka och utveckla för att öka elevers förutsättningar för utveckling och lärande. Vi återkommer genom

kursen till elevers rätt till *ledning och stimulans* (Skollagen 2010:800) samt vid behov rätt till stödinsatser.

Begrepp som diskuteras och prövas är bland annat likvärdighet, inkludering, tillgänglighet och delaktighet.

## Mitt perspektiv

Min roll i uppdraget är att vara en av de två lärare som planerar innehåll och genomför undervisningen i IPS uppdrag på Korta Vägen. Jag har också kommunikation med Folkuniversitetet genom mail och möten. Jag och min kollega samarbetar kring utbildningens innehåll, organisation och till viss del uppföljning av deltagarnas progression.

Min bakgrund som andraspråkslärare i grundskolan och mitt intresse för språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt följer med mig och jag menar att det påverkar mitt sätt att undervisa även inom andra områden.

Engagemanget för att utveckla tillgängliga lärmiljöer för alla elever och att genomföra en inkluderande undervisning förenar också intresset med det specialpedagogiska kunskapsfältet och den teoretiska grund jag har med mig från mitt arbete på IPS. I detta kapitel om Korta vägen väljer jag därför ett didaktiskt fokus utifrån dessa utgångspunkter.

## Frågeställning

Som undervisande lärare i svenska som andraspråk är det en ständig utmaning att stötta och stimulera elevers språkutveckling och att samtidigt hantera ett innehåll som relaterar till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter – samt till kursplanen för det ämne som ska studeras. Detta gäller oavsett om det är grundskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning vi talar om. På Korta vägen blir denna utmaning i allra högsta grad aktuell och är den fråga som jag vill diskutera i detta kapitel. Som representanter från IPS förväntas vi undervisa ett innehåll och ett språk som förbereder deltagarna för vidare akademiska studier och som samtidigt relaterar till deras tidigare erfarenheter som högskoleutbildade pedagoger. Syftet med denna text är att diskutera frågorna:

- Vilka grundtankar och strategier för lärande har vi när vi genomför detta uppdrag?
- Vilka lärdomar från detta uppdrag kan föras vidare till annan utbildning vid IPS?

## Teoretisk grund

För att kunna diskutera ovanstående frågor vill jag först ge en sammanfattad teoretisk utgångspunkt som jag väljer att dela in och presentera i två aspekter som jag kallar *spänningsfält mellan språk och innehåll* samt *dubbla processer för lärande*.

### Spänningsfält mellan språk och innehåll

Den första aspekten jag vill belysa handlar om komplexiteten inom området ”andraspråksundervisning”. För att problematisera andraspråksundervisning och också för att skilja den från annan undervisning brukar man tala om det spänningsfält som råder mellan språklig nivå och innehållets svårighetsgrad. Professor Jim Cummins har tagit fram en modell i fyra fält för att uttrycka hur ett innehåll som uppfattas som kognitivt enkelt och inte utmanar eleven leder till att eleven tappar intresse och motivation (Cummins, 2000). Cummins visar också med sin modell att om innehållet är kognitivt utmanande för eleven så ställer det krav på undervisningen som måste vara mer stöttande, exempelvis genom att innehållet förankras i kontext, förförståelse och elevens intresse.

Forskning visar att en stark framgångsfaktor i andraspråksundervisning är en undervisning där elever får mycket stöd i språk och kontext och samtidigt arbetar med kognitivt utmanande uppgifter (Cummins, 2000; Gibbons, 2015). *Stöd* i språket, eller *scaffolding*, som det kallas på engelska, kan handla om stödstrukturer som begreppskartor och ”genreledtrådar”, möjligheten att få samtala och pröva språket på olika sätt, tillgång till hjälpmedel så som digitalt stöd, ordlistor och bildstöd, tillgång till studiehandledning på modersmålet samt tät dialog med lärare och kamrater.

Att förklara *kognitivt utmanande uppgifter* handlar om att behålla innehållet och uppgifternas svårighetsgrad på en nivå som dels utmanar den studerandes kunskaper och erfarenheter på rätt nivå, och dels stämmer överens med rådande kursplan i ämnet, alternativt, mål för undervisningen. Ett vanligt misstag vi lärare gör i mötet med andraspråks elever är att förenkla innehållet, genom att exempelvis använda lättare texter och färre nya ord och begrepp. En sådan förenkling kan leda till att den studerande tappar motivation och intresse och dessutom kommer allt längre ifrån sina jämnåriga kamrater när det gäller kunskapsutveckling. Motivation och intresse kan också kopplas till elevernas identitetsutveckling som enligt forskning också blir negativt påverkad av de låga förväntningarna (Thomas & Collier, 1997).

Vi kan koppla denna aspekt av andraspråksundervisning till Vygotskys begrepp, *den proximala utvecklingszonen*, som används för att definiera den ”nivå” som bygger på den studerandes kunskaper och förmågor, men som också innehåller så pass mycket utmaning att den studerande kan klara av den med stöd av andra (Vygotsky, 1978). För undervisande lärare är det viktigt att hitta elevens ”zon” när det gäller kunskaper och förmågor och att i undervisningen bygga på elevens tidigare erfarenheter och starta där.

## Dubbla processer för lärande

Den andra aspekten av andraspråksundervisning jag vill lyfta som utgångspunkt för reflektionen handlar om de dubbla processer det innebär för en flerspråkig person att studera ett ämnesinnehåll på ett ”nytt språk”. Eftersom undervisningen sker både *i* och *genom* språket innebär detta dubbla lärandeprocesser för andraspråksdeltagaren (Axelsson & Magnusson, 2012). Det är också i denna aspekt som andraspråksundervisning skiljer sig från annan språkundervisning i skolan, exempelvis i engelska eller i moderna språk där förstaspråket alltid fungerar som referens när man lär sig, och där det inte används som medel i studerandet av andra ämnen. De dubbla lärandeprocesserna ställer inte bara de krav på didaktiken som beskrevs ovan utan också på en stödjande undervisningskultur (Thomas & Collier, 1997) där man bland annat använder deltagarnas erfarenheter och modersmål som resurser (Williams, 1996) snarare än att se flerspråkigheten som en brist. Inom forskning kallas detta *translanguaging* (Williams, 1996) eller *transspråkande* som det på senare tid översatts till på svenska. I ett transspråkande klassrum, ses flerspråkigheten som norm och språken deltagarna använder delas inte in i första- och andraspråk utan används parallellt och i samverkan med varandra (Bigestans, Drewsen & Kinderberg, 2015; Skolverket, 2018). Under senare tid har metoder för transspråkande utvecklats och prövats, bland annat i flera grundskolor i Göteborg.

Forskning inom området, bland annat av Lahdenperä (2004) och García & Wei (2014), visar också hur denna typ av stödjande undervisningskultur tillsammans med lärarens förhållningssätt och förväntningar, ibland kallat *ett interkulturellt förhållningssätt*, påverkar den studerandes identitetsutveckling på ett positivt sätt och att identitetsutvecklingen i sin tur påverkar individens förutsättningar i lärandet. Detta är en stor och viktig fråga som inte ryms att vidareutveckla i denna text eftersom jag har valt att ge den ett didaktiskt

fokus. Kort kan dock sägas att det är min övertygelse att bemötande och förhållningssätt är viktiga faktorer i all framgångsrik undervisning. I detta sammanhang blir mötet mellan lärare från IPS och nyanlända deltagare på Korta vägen också ett möte mellan lärare, där ömsesidig respekt och utbyte av erfarenheter sker. Den *identitet* som dessa vuxna deltagare förväntas utveckla är bland annat *yrkesidentiteten* som lärare i svenska skolan, som kollega, klassföreståndare osv.

## Undervisning i uppdraget på Korta vägen

Vi återgår nu till kapitlets frågeställning *Vilka grundtankar och strategier för lärande har vi när vi genomför detta uppdrag?* I denna del av texten kommer jag att ge exempel samt diskutera didaktiska val för att i textens avslutande stycke sammanfatta tankarna kring frågan *Vilka lärdomar från detta uppdrag kan föras vidare till annan utbildning vid IPS?*

Det första arbetsområdet jag vill belysa är arbetet med värdegrundsfrågor. Innan vi kommer in på Skollagens och **läroplanernas värdegrund** arbetar vi med några av FN:s konventioner om mänskliga rättigheter. För att väcka engagemang och tankar om igenkänning hos deltagarna får de i par arbeta med att plocka bort cirka fem rättigheter i taget. Efter varje omgång diskuteras frågor som *Varför är detta viktigt för dig? Kan du förklara för de andra hur du tänker om denna rättighet? Vad skulle hända om man tog bort denna rättighet?* Detta sätt att starta ett arbetsområde på väcker både känslor och tankar om igenkänning. Övningen har många gånger lett till samtal mellan deltagarna där de också jämfört sina olika hemländers förutsättningar med Sveriges.

Under arbetsområdet värdegrund kommer också arbete med en **likvärdig utbildning och lärares uppdrag** in. Detta tillfälle inleds med en bild, exempelvis den klassiska bilden på en lärare som ska undervisa ”en klass” med helt olika djur och för att ”vara rättvis” ger alla djuren samma uppgift; att klättra upp i trädet, vilket innebär helt olika förutsättningar för eleverna. Deltagarna får först iakttä bilden och reflektera tyst för att sedan diskutera vad de ser på bilden. Frågor som *hur förstår vi det vi ser på bilden? Hur tänker läraren? Vad hade läraren kunnat göra annorlunda?* diskuteras. Detta blir starten på området likvärdig utbildning där resurser, enligt läroplanen, inte kan delas lika om den ska bli rättvis.

Både bilden och diskussionen uppmuntrar deltagarna till reflektion och ger möjlighet att plocka fram egna erfarenheter och åsikter. I diskussionen sätter

vi tillsammans ord på tankarna och vi lärare kan stötta deltagarna i ordval och uttal. Ord och begrepp skrivs upp på tavlan så att deltagarna kan skriva av eller fotografera.

Den didaktiska utgångspunkten här är dels bilden som starter, som ett slags multimodalt stöd, och dels språkandet i dialog med varandra. I samtal om bilden ges både tid för reflektion och frågor för att fördjupa tanken. Begreppen som kommer upp på tavlan utgår från deltagarnas behov av att uttrycka något, vilket också ökar chansen att orden blir en del av deltagarnas aktiva ordförråd.

Ofta då vi använt detta arbetssätt har det lett till en rik diskussion där deltagarna kunnat relatera till sina tidigare erfarenheter. Arbetssättet har också väckt engagemang och en hel del skratt. En risk med arbetssättet kan dock vara att vi ändå hamnar på ytan i att beskriva bilden, varför lärarens följdfrågor är viktiga. Frågorna bör vara av karaktären öppna frågor eller *feta frågor* som Harrison & Howard (2014) uttrycker det. Feta frågor kräver eftertanke och ett svar på minst fem ord och med fördel är det frågor där det inte bara finns ett rätt svar utan som uppmuntrar till reflektion och ställningstagande. En risk med arbetssättet skulle också kunna vara att bilden inte engagerar eller att den uppfattas som barnslig. Detta är något vi som undervisande lärare får förhålla oss till, exempelvis genom att pröva olika bilder med olika grupper.

I arbetssättet har vi nu som lärare en hög medvetenhet om målgruppen vi har framför oss och har i båda de beskrivna momenten månat om att arbetsområdets innehåll ska väcka igenkänning hos deltagarna samt att diskussionerna ska utgå från deras förståelse och åsikter. Det viktigt att vi uppmärksammar deltagarnas erfarenheter som lärare och att vi i de frågor vi ställer visar respekt för erfarenheter och kunskaper.

Vidare hanterar vi citatet ur läroplanen;

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2011).

Efter högläsning och ett kortare samtal om citatet får deltagarna bearbeta innehållet i par, och får välja om de vill göra det på modersmålet eller på svenska. De flesta brukar använda sina mobiler för att översätta ord till modersmålet och att sedan hitta lämpliga synonymer på svenska. En del tar

också hjälp av engelskan i arbetet. När grupperna känner sig säkra på vad citatet betyder får de diskutera frågan: *Vad ställer detta för krav på läraren?* Vi avslutar med ett gemensamt samtal där deltagarparen får ge sina förslag på vad läroplanens föreskrifter om lärares uppdrag ställer för krav på lärare, och vi sammanfattar på tavlan. Som lärare ställer jag fördjupande frågor och ger respons på ordval och formuleringar.

Bearbetningen av läroplanstexten har nu skett i flera steg, gemensamt, i par och sedan gemensamt igen. Genom att dessutom öppna upp för deltagarnas modersmål och övriga språk i bearbetningen blir transspråkandet ett stöd för både tanken och språket. Arbetssättet syftar till att stärka deltagarnas *språkliga repertoar* (Biggestans, Drewsen & Kinderberg, 2015) genom att låta dem använda och utveckla alla sina språk.

Det är viktigt här att förslagen som hamnar på tavlan inte bara blir snyggt översatta formuleringar utan att det leder till en ökad förståelse hos deltagaren. En utmaning för oss lärare blir att hitta tecken på förståelse, exempelvis genom ytterligare en övning eller genom att pröva innehållet från en annan vinkel. En fortsättning hade varit att följa upp det i ytterligare en form – exempelvis – berätta i ”jag-form” på en anställningsintervju vad som är viktiga kvaliteter hos en lärare. En sådan övning skulle ge deltagarna förutsättning att gå från förståelse till att utveckla förtrogenhetskunskaper kring ämnet, alltså kunskaper som kan användas i andra sammanhang än just den givna skolsituationen.

I undervisningen väljer vi lärare att släppa in deltagarnas språk i undervisningen, vilket också innebär att vi till en viss del släpper kontrollen och inte har full inblick i diskussionerna. Förutom den möjlighet detta ger deltagarna kan vi också fundera på om det ger ett mer jämlikt klassrum, där vi alla blir ägare av både språk och innehåll.

Ett kurstillfälle ägnas åt **planering, genomförande och uppföljning av undervisningen** enligt grundskolans kursplaner. Eftersom kursplanerna i de olika ämnena innefattar specifika begrepp, både i betydelse och användning, exempelvis *syfte* och *centralt innehåll*, så arbetar vi inledningsvis med området genom en miniföreläsning som följs upp av gemensamma övningar. Under lektionen modellerar vi lärare en planering men hjälp av syfte och centralt innehåll och formulerar sedan lärandemål som konkretiserar vad som ska läras och undervisas.

Arbetsgången kan ses som en variant av den så kallade cirkelmodellen, som bland annat genom professor Pauline Gibbons (2015) fått stort



genomslag i skolor runt om i Sverige, och som också sprider sig från andraspråksdidaktik till didaktik inom andra ämnen. Grundidén med cirkelmodellen, eller ”cykeln för undervisning och lärande” (Rose & Martin, 2013), är att tillsammans med de studerande analysera en textgenre för att sedan i tydliga steg bearbeta den genom att pröva – skriva tillsammans och sedan skriva på egen hand. Genom arbetssättet stöttar man deltagarna i språkanvändningen och visar också exempel på hur man kan använda kursplanerna genom att ställa frågor till texten, konkretisera målen osv. När deltagarna i nästa steg har prövat att göra egna planeringar i sitt ämne använder vi deras exempel för att analysera och ge feedback på språk, innehåll och form. En viktig faktor i denna typ av undervisning är att se till att modellerandet inte blir ett ”rätt svar” utan att man som lärare mår om deltagarnas reflekterande förhållningssätt och den gemensamma analysen av det de producerar.

Vi lärare använder nu en metod som är lärarstyrd med miniföreläsning och modellerande. I den avslutande analysen av deltagarnas planeringar blir också lärarens offentliga feedback ett bärande inslag, där både innehåll, språk och förhållningssätt är viktigt – något som ställer krav på läraren. I bästa fall fungerar vår undervisning och återkoppling som en förebild för deltagarna på Korta vägen.

I ett annat arbetsområde arbetar vi med **elevdokumentation och skolan krav på samverkan** mellan lärare och vårdnadshavare. Vi läser exempelvis i Skollagen och allmänna råd om kraven på information om elevens utveckling, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Tillsammans tar vi del av autentiska exempel på skriftliga omdömen och deltagarna får diskutera vilka strategier lärarna i exemplen har använt för att formulera sig. Inför detta tillfälle har deltagarna fått se en film om elevledda utvecklingssamtal som vi diskuterar under lektionen.

För att bearbeta innehållet och för att pröva språket inom området får deltagarna sedan genomföra ett rollspel om ett utvecklingssamtal, där rollerna vårdnadshavare, elev och lärare ingår. Utmaningen för deltagarna blir att framföra information om elevens kunskapsutveckling och att uppmuntra till ett trepartssamtal. Den som är vårdnadshavare i rollspelet får även i uppgift att ifrågasätta lärarens agerande, ställa frågor om undervisningen osv.

Reaktioner som dykt upp under detta arbetssätt har handlat både om lärarens roll (exempelvis *Vad får man fråga om? Vad har läraren för attityd? Hur framför man nyheter som inte är så positiva? Vem ”äger” samtalet?*) och om elevens

roll i samtalet (exempelvis varför eleven är med och hur mycket inflytande eleven bör ha i samtalet). Även detta har lett till diskussioner om värdegrund, till exempel om demokratiska arbetssätt.

Också detta arbetssätt har lett till många skratt och i utvärderingar har deltagarna uttryckt att de lärt sig mycket just vid denna övning. I gestaltande av en situation som skulle kunna vara verklig antar deltagarna en annan roll och syftet med kommunikationen blir också ett annat, från att vara en skoluppgift till en mer yrkesrelaterad uppgift. Gestaltandet av ett utvecklingssamtal innebär också att kroppsspråk, tonfall och mimik blir viktigt, något som kan tänkas förankra språket i din personlighet och i din "läraridentitet". Filmen deltagarna har sett i förväg ger en liten förförståelse som innebär att de också har frågor med sig till tillfället.

I övningen hamnar både språk och innehåll fokus och tränas genom socialt samspel. För deltagarna på Korta Vägen försöker vi skapa en möjlighet, om än en fiktiv sådan, att praktisera en tänkt situation ur yrkeslivet.

## Vilka lärdomar från detta uppdrag kan föras vidare till annan utbildning vid IPS?

Jag har nu gett några exempel på hur vi lärare från IPS undervisar i vårt uppdrag på Korta Vägen. Utmaningen har handlat om att hantera *spänningsfältet mellan språk och innehåll*, i detta fall att bearbeta ett akademiskt innehåll med deltagare som är nybörjare i svenska språket, men som samtidigt har gedigen bakgrund inom akademiska studier och läraryrket. Mitt syfte har varit att visa några av de grundtankar som i mötet med deltagarna på Korta Vägen har lett till val av didaktiska strategier.

Uppdraget, som i avtalet beskrevs som "didaktik inför ULV", har formats och förändrats, både efter de personer från IPS som har hållit i kursen, och i samverkansmöten med ansvariga för Korta Vägen på Folkuniversitetet. Samverkansmötena har hjälpt oss till en större förståelse för deltagarnas hela studiesituation och vi har kunnat synkronisera innehållet i vår kurs med deltagarnas övriga studier. Ibland har lärare på Korta vägen följt upp vår undervisning i deltagarnas reguljära kurs, och ibland har vi anpassat vårt innehåll till deras pågående teman. Kontakten mellan oss har varit kontinuerlig.

Uppdraget på Korta vägen har dock framförallt formats och förändrats efter de deltagare vi mött i utbildningen och här ser vi att vi har fått möjlighet

att undervisa en annan målgrupp än vad vi vanligtvis gör i lärarutbildningen. Dels får vi träffa dem tidigt i deras möte med svenska skolan och dels får vi ta del av deras erfarenheter från lärarutbildning och läraryrke i andra länder – något som varit mycket lärorikt och inspirerande för oss. Detta leder till kapitlets andra syftesfråga: *Vilka lärdomar från detta uppdrag kan föras vidare till annan utbildning vid IPS?*

De lärdomar vi tar med oss från uppdraget på Korta vägen är många. Flera av dem blir personliga för oss som varit involverade i genomförande av undervisningen och kommer att följa med oss till andra kurser vi undervisar i och andra uppdrag vi är engagerade i. En del lärdomar vore också värdefulla att diskutera i de arbetslag vi ingår i på IPS för att utveckla arbetsformer och förhållningssätt i våra kurser på, bland annat lärarprogrammen, och detta vill jag diskutera nedan.

Det första jag skulle vilja lyfta med mina kollegor är hur vi får syn på våra egna förgivettaganden i undervisningen. I mötet med deltagarna på Korta vägen blir jag ständigt påmind om företeelser som jag ser som självklara och kanske därför inte går till botten med, exempelvis frågor om värdegrund och syn på barn och lärande. Jag tror att vi blir bättre lärarutbildare om vi låter mötet med studenten påverka oss och om vi månar om att hitta studentens förståelse av innehållet. Det kan låta självklart att vi skulle diskutera sådant, men i våra kurser finns inte alltid tid och utrymme för sådan dialog.

Det andra som jag skulle vilja diskutera med mina kollegor är didaktiska lärdomar från uppdraget på Korta vägen, där jag är säker på att flera strategier från andraspråksdidaktiken skulle gynna lärandet även inom andra områden, bland annat i undervisning på lärarprogrammen. Paralleller kan dras till ”språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt” som kommit från andraspråksdidaktiken och nu sprider sig som en metod inom förskola och skola som gynnar såväl andraspråksutövare som förstaspråkare (Gibbons, 2015; Skolverket, 2018).

Ett exempel är hur vi arbetar med *igenkänning* som en viktig komponent i undervisningen. I igenkänning söker vi efter ett innehåll som de studerande kan relatera till och som förhoppningsvis också engagerar. På Korta vägen har vi varit måna om att ta tillvara deltagarnas lärarbakgrund och vi arbetar med att utgå från bilder och från en mer ”känslomässig” övning med FN:s konventioner. Hur skulle man kunna göra i lärarprogrammen? Vad har vi för arbetssätt för att hitta studenterna i deras närmaste utvecklingszon och för att

engagera dem i de frågor vi bearbetar? Skulle bilder kunna användas i större utsträckning för att väcka intresse och känslor?

På Korta vägen låter vi deltagarna använda sina modersmål för att bearbeta kursinnehållet, och ser det som en möjlighet att stötta deras *dubbla processer för lärande*. Detta kräver ett förhållningsätt hos oss lärare som dels bejakar deltagarnas språk och personliga utveckling och som dels tillåter oss att släppa makt och kontroll i klassrummet. Hur skulle liknande förhållningssätt kunna te sig i lärarprogrammen? Skulle vi exempelvis kunna släppa in studenternas val av uttrycksformer och kommunikation när de bearbetar och visar sin kunskap, även om det skulle innebära att vi släpper kontrollen lite? Skulle kursmål och kunskapskvaliteter kunna bedömas utan en förutbestämd examinationsform där vi i stället lämnar mer åt studenterna att besluta? Jag tänker att förhållningssättet skulle kunna leda till en mer inkluderande undervisning på universitetet som potentiellt kan leda till att fler studenter klarar sina studier.

På Korta vägen använder vi oss ibland av en tydlig lärarstyrning i genomgång av ett kursinnehåll, där vi också modellerar tillsammans med deltagarna. Vi använder sedan deltagarnas produktioner för gemensam analys och ger feedback offentligt i rummet, även det för att modellera. Skulle detta sätt att arbeta kunna vara ett sätt att stötta studenterna på lärarprogrammen till att utveckla förståelse för olika typer av texter och av texternas innehåll? I detta arbetssätt fungerar vi också som förebilder när vi offentligt ger feedback till de studerande, varför vi också behöver också diskutera vad som krävs av oss lärare för att genomföra detta på ett kvalitativt och etiskt sätt.

I mötet med deltagarna på Korta vägen använder vi fler former för stöttning, bland annat är vi noga med att frågorna vi ställer ska vara öppna och nyfikna, dels för att uppmuntra till språkanvändande och dels för att utmana deltagarnas tankar kring kursinnehållet. I frågandet måste läraren också leta efter tecken på förståelse och tolka den studerandes svar för att kunna hitta rätt nivå. Jag tänker att sättet att ställa frågor är ett slags kärnkompetens hos lärare och också något vi kan diskutera inom lärarprogrammen. Hur vi ställer frågor för att stimulera studenternas tänkande och för att få syn på deras lärande och förståelse, både i muntlig och skriftlig form? Att frågorna i sig också leder till en kreativ användning av språket där exempelvis nya begrepp kommer till användning, är också viktigt.

Förförståelse är en annan viktig stöttning i undervisningen som deltagarna på Korta vägen påmint oss om. Vid de lektioner där deltagarna i förväg har

fått se en film kring innehållet har de varit mer intresserade och haft frågor med sig till lektionen. Andra tillfällen har de fått i uppgift att läsa en text inför vårt möte, vilken i efterhand visat sig vara alltför otillgängligt för deltagarna. Då har idén med förförståelse gått förlorad och snarare skapat hinder för lärande. Det förberedelseunderlag vi ger våra studerande inför ett undervisningstillfälle måste alltså vara tillgängligt, både språkligt och innehållsmässigt, och för deltagarna på Korta vägen blev film en lösning. En del valde att se filmen flera gånger, och ibland också tillsammans med andra. Hur kan vi utveckla arbetet med förförståelse i undervisning på lärarprogrammen? Det är vanligt att studenterna har ett innehåll som de ska läsa inför ett undervisningstillfälle, men kan vi också stötta denna läsning så att den väcker mer intresse och engagemang och för att sedan bygga undervisningen utifrån studenternas frågor?

Slutligen reflekterar jag kring den gestaltande uppgiften om utvecklingssamtal som deltagarna på Korta vägen fick genomföra. Uppgiften blev både en språklig och innehållslig prövning som utmanade deltagarnas personligheter samtidigt som den upplevdes som rolig. Flera gånger under rollspelet vände sig deltagarna till mig för bekräftelse eller stöd, vilket jag menar visar att deltagarna tog övningen på allvar och upplevde den som utmanande.

Gestaltande uppgifter används till viss mån inom lärarprogrammen, bland annat som estetiska uttrycksformer i svenskkurserna och i workshoppar under temat konflikthantering. Skulle de kunna användas inom fler områden – kanske kring kompetenser som är nära knutna till studenternas identitet, så som ledarskapskompetenser och förhållningssätt? Kanske kunde kompetenserna tränas och prövas på fler sätt och under lekfulla men utmanande arbetsformer liknande den vi använder på Korta vägen.

## Avslutningsvis

Flera kringfaktorer har i uppdraget sett annorlunda ut än de gör i våra reguljära kurser på IPS, bland annat tillgång till tid och mindre deltagargrupper. Ansvariga på Korta vägen på Folkuniversitetet har gett oss förtroende att utveckla kursinnehållet och vi har inte varit lika bundna till kursmål och bedömning som vi annars är. På så vis har vi kunnat följa deltagarnas lärande på ett mer intuitivt sätt. Dock utbildar vi på båda håll

blivande lärare inom svenska skolan, så jag tänker att paralleller och likheter är fler än skillnader.

Uppdraget på Korta vägen har inneburit viktiga möten för oss lärare med en målgrupp som vi inte annars får möta så här tidigt i deras väg mot läraryrket. Mötena har utmanat vår didaktiska repertoar och gett oss idéer som vi skulle kunna utveckla i våra reguljära kurser och program på IPS. En idé för framtiden vore att också skapa ett möte mellan lärarstudenter på IPS och deltagarna på Korta vägen – ett möte mellan blivande kollegor.

## Referenser

- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltestam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. (s. 247-367). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bigestans, A., Drewsen, A. & Kinderberg, B. (2015). Från translanguaging till korspråkande. *Lisetten* 4, 26-27.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Harrison, C. & Howard, S. (2014). *Bedömning för lärande i årskurs F-5. Inne i "the Primary Black Box"*. Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I Lahdenperä, P. (red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Skollagen (2010). Svensk författningssamling 2010:800.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I  
C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Red.), *The language policy: Taking stock*.  
Llangefni: Community Associations Institute.

## Avsnitt 3: Internationellt samarbete

Det tredje avsnittet innehåller ett kapitel om ett EU-projekt där tre lärare från institutionen medverkat. Projektet bestod av partner från sex länder som också knutit till sig fem projektskolor. Projektets syfte var att arbeta med konkreta strategier och verktyg för freds-förebyggande åtgärder och konflikthanteringsinsatser i skolors verksamhet. Kapitlet ger en övergripande beskrivning av samverkansprocesserna inom projektet: vilka aktörer som deltog, hur det hela startade och utvecklades samt vilka framgångsfaktorer och utmaningar som visar sig i en retrospektiv analys. Sammantaget kan sägas att ju fler olikheter, desto mer krävs av initieringsarbete och resurser (t.ex. tid) för att uppnå de mål som sätts upp för ett projekt. Det gäller att vara väl förberedd, inse att det tar tid att upprätta relationer och tillit och att det är centralt att hinna utveckla en förståelse för varandras kunskaper och kontexter för att till fullo kunna utnyttja potentialen i ett projekt byggt på mångfald.





*Ilse Hakevoort* är docent i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. I sin forskning, samverkan och undervisning ägnar hon sig åt frågor inom konflikthantering i förskola och skola. Hon var projektledare för forskningsprojektet ”Omvärdera konflikter: En undersökning av lärarens syn på konflikter som är i ett inledande stadium och hur de kan användas för att stärka lärandet” (2015-2018). Projektet finansierades av vetenskapsrådet. Ilse har också medverkat i Erasmus+ strategiskt partnership- projektet ”EduCATE – European nonviolent Conflict management for educators: Advocacy and Training” (2015-2018) och i ”LCP – Learning Communities for Peace” (2016-2019). Hon har lång erfarenhet av att undervisa om konflikthantering, värdegrund, likabehandling och normkritisk tänkande.

*Kajsa Svenson* är adjungerad lärare i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Hon undervisar främst i konflikthantering, sociala relationer, normkritik och interkulturalitet. Kajsa är också teaterpedagog och som sådan har hon lång erfarenhet av att utveckla upplevelsebaserat lärande i skolan och i andra verksamheter. Hennes specialitet är att i undervisning använda dramapedagogiska metoder för att omsätta teorier och modeller till praktik genom gestaltning. Hon har arbetat som konflikthanteringstränare i försoningsprojekt efter kriget i forna Jugoslavien och är van att lära ut metoder och färdigheter för att hantera konflikter konstruktivt. Kajsa driver även ett kompetensutvecklingsföretag som arbetar med mångfaldsfrågor, interkulturell kompetens och konflikthantering på olika arbetsplatser och agerar som processledare för medskapande utvecklingsprocesser.

*Ann-Katrin Svärd* är senior lektor i specialpedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Hon har specialpedagogisk kompetens hennes forskning berör främst läs- och skrivfrågor samt kränkande behandling. Hon har 30 års erfarenhet av att arbeta som lärare/speciallärare med elever i behov av särskilt stöd inom olika skolformer och en gedigen förståelse av förskolan och skolans styrdokument. Därtill har hon undervisat om mobbning och arbetat med elevers olika konflikter och värdegrundsfrågor. Ann-Katrin har varit involverad i flera internationella projekt som främst handlat om 'en skola och ett samhälle för alla'. Som medlem i Sveriges Afrikagrupper var Ann-Katrin aktiv i att implementera och utvärdera ett studiecirkelprojekt som hon hade arbetat med efter apartheidregimens fall i Sydafrika. Ann-Katrin ingår i ett internationellt frivilligt nätverk som arbetar med frågor om fred.

# EU-projekt – samverkan i mångfald

*Ilse Hakvoort, Kajsa Svensson och Ann-Katrin Swärd*

## Inledning

I detta kapitel vill vi belysa hur vi har upplevt arbetet i ett internationellt projekt finansierat av EU-kommissionen. Processen, som involverade många aktörer, påbörjades våren 2016. Då skickade programansvarig för ett fredsutbildningsprogram hos en stiftelse i Belgien, the Evens Foundation, en skiss för ett möjligt nytt europeiskt projekt som skulle handla om 'hubs for peace'. Olika tänkbara och handplockade projektdeltagare träffades i Antwerpen och samtalande om att planera ett projekt som sedan fick namnet *Learning Community for Peace* (LCP). Ilse Hakvoort från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik var en av de handplockade deltagarna. De inbjudna projektpartnerna belyste att det finns en brist på konkreta strategier och verktyg för fredsforebyggande, anpassade åtgärder och konflikthanteringsinsatser i skolors verksamhet. Detta i ett Europa under förändring med nya utmaningar så som flyktingströmmar, våldsamhet och en till viss del dysfunktionell integrationspolitik.

Projektets syfte blev att identifiera, utveckla, testa och utvärdera innovativa metoder, strategier och verktyg som skulle kunna stödja en F-6 skola att i sin tur tillsammans med sin närliggande omgivning utveckla egna innovativa strategier för fredsforebyggande och konflikthantering för att därigenom bli en *Learning Community for Peace*. Utifrån ett utgångsläge med många konflikter och krishanteringar skulle skolan förändras till en plats som präglas av samhörighet och strategier för att hantera konflikterna på ett konstruktivt sätt. Även i Sverige kan vi identifiera skolor som behöver lägga mycket tid på att hantera såväl små konflikter som allvarliga incidenter, och skolor som behöver fundera på hur de bäst tar hand om segregation.

Fyra grundprinciper identifierades som projektet skulle vila på. Projektet skulle 1) vara innovativt; 2) bygga på dialog, deltagande, likvärdighet och medskapande metoder; 3) utgå från delat ägarskap och samarbete med en lokal grundskola; och 4) verka för att varje Learning Community for Peace utvecklade sina egna unika strategier för fredsforebyggande och konflikthantering för att möta de problem och utmaningar som uppstår.

Utifrån andra och tredje grundprincipen valdes aktionsforskning som metod för de lokala skolutvecklingsprojekten. Projektet var konstruerat så att varje projektpartner skulle vara fri att genomföra ett skolutvecklingsprojekt som var anpassat efter just deras specifika förutsättningar. Det handlade om att utforska olika processer snarare än att jämföra hur en likadan process visar sig i olika länder. Partnerorganisationerna skulle dra nytta av varandras erfarenheter och expertis. Från projektansökan kommer följande utdrag:

Co-creation and equal participation of stakeholders are central to the project's methodology; target groups will be involved in developing strategies, tools and methods, and strong local networks will be developed. Secondly, a thorough adaptation process involving the target group will help to ensure that any strategy, tool or method will fit local needs. Thirdly, the project will seek to ensure that each partner benefits from the experience and expertise of the other partners.

När det gäller IPS ligger internationell samverkan inom utbildning helt i linje med institutionens handlingsplan för internationalisering och universitetens samverkansuppdrag. Under senare år har IPS fått ett tiotal frågor om medverkan i olika europeiska projekt där pedagogisk kompetens efterlystes. Projektet *Learning Communities for Peace* (LCP) är IPS:s andra beviljade ERASMUS+ strategiskt partnership projekt. Det är första gången vi, och därmed Ilse Hakvoort, står som formell projektkoordinator. Förutom rollen som projektkoordinator, var vi också en av de internationella partnerna, och samarbetspartner för en lokal skola som vi bjöd in att delta i projektet. Genom detta projekt har vi lärt oss mycket om såväl koordinatorskap, projektarbete, genomförande av ett skolutvecklingsprojekt tillsammans med en lokal skola, samt om vad interkulturell samverkan innebär.

## **Problemformulering**

I detta kapitel kommer vi att beskriva:

- Vilka framgångsfaktorer och utmaningar det kan finnas i samverkan med en mångfald av partner i ett i EU projekt.

För att visa på projektets mångfald presenterar vi inledningsvis alla organisationer och personer som på olika sätt ingått i samverkan. Därefter kommer projektets framgångsfaktorer och utmaningar att diskuteras.

## Konsortiet och samarbetspartner

För detta EU-projekt byggdes ett konsortium av partner från sex olika länder (Belgien, Sverige, Kroatien, Grekland, Storbritannien och Spanien). Fyra projektpartner (från Sverige, Kroatien, Grekland och Storbritannien) skulle söka varsin projektskola att samarbeta med. Storbritannien valde två skolor, vilket innebar att totalt fem grundskolor knöts till projektet. Förutom projektpartner och projektskolor, begärdes hjälp av tre underleverantörer (en utvärderare, en grafisk designer och en expert på nätbaserad verktygslåda).

EU-kommissionen är projektets formella uppdragsgivare och det är deras riktlinjer och ramverk som gäller. EU-kommissionen har utsett ett nationellt kontor i varje europeiskt land för att ta emot projektansökningar inom program som *Erasmus+ strategiska partnerskap för skolor*<sup>7</sup>. Det är de som gör en bedömning av vilka projekt som beviljas medel, skriver ett formellt avtal med projektkoordinators organisation, samt bevakar genomförandet. I Sverige har kommissionen utsett Universitets- och högskolerådet (UHR). Som myndighetsutövare följer de EU kommissionens regelverk, de ställer frågor till projektkoordinator, anordnar webinarier och kan göra platsbesök för att kontrollera om projektet följer EU:s regelverk. De övervakar också projektens framsteg och användning av de tilldelade medlen. På Göteborgs universitet och den utbildningsvetenskapliga fakulteten finns en handläggningsordning för alla Erasmus+ projekt. GU:s International Centre är ansvarig för den formella handläggningen av sådana projekt mot rektorn, och det är fakultetens beredningsorgan som bereder beslut om medfinansiering ifrån fakulteten. Dessutom utser IPS en projekthandläggare.

## Olika organisationsformer

De sex projektpartner som ingår i konsortiet har olika organisationsformer. Det finns en stiftelse, två non-governmental<sup>8</sup> organisations (NGO:s), två

---

<sup>7</sup> EU-kommissionen har inrättat många olika strategiska partnership program. Varje program har sin egen handläggningsordning. En mer detaljerad beskrivning av dem bedöms ligga utanför kapitlets ramar. Information kan hittas på ERASMUS+ hemsidan

<sup>8</sup> Direkt översättning av en non-governmental organisation (ofta förkortat till NGO) är en ickestatlig organisation. I ett europeiskt sammanhang är NGO är vedertagen begrepp och därför använder vi den i texten.

universitet och ett privat företag. Dessa olika organisationsformer har haft betydelse för projektet. Till exempel gör det skillnad om en organisation är ekonomiskt beroende av externt finansierade projekt eller om organisationen är statligt finansierad. Nedan följer en kort beskrivning av varje partnerorganisation.

**The Evens Foundation**, en belgisk stiftelse för allmänheten som grundades 1990 i Antwerpen, har under många år bevakat och initierat projekt som har en koppling till fredsutbildning och konflikthantering. De har även kontor i Paris och Warszawa. Stiftelsen har god kompetens i att organisera events, skriva ansökningar och bygga nätverk. Förutom partnerorganisation hade denna stiftelsen en särskild roll i projektet som medfinansierare då de bidrog med extra medel för skolornas och underleverantörernas arbete.

**Community of Research on Excellence for All (CREA)** är en forskargrupp vid universitetet av Barcelona (Spanien) som etablerades 1991 och ser sig själv som en del av den internationella vetenskapliga gemenskapen. Forskargruppen siktar på att arbeta med gemenskap, att ta ställning i ett föränderligt samhälle, och se till att den vetenskapliga kompetensen som finns blir tillgänglig för alla.

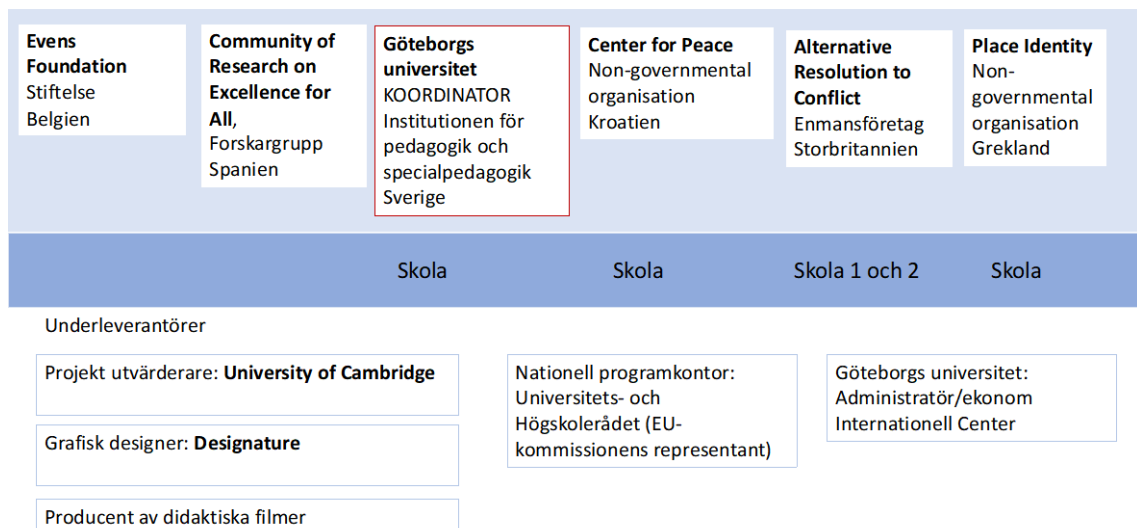
**The Centre for Peace, NonViolence and Human Rights Osijek** (Kroatien) är en non-governmental organisation som grundades 1992. Organisationen verkar för hållbar fred och förstärkning av en icke-våldskultur i en krigsdrabbad region. De har stor erfarenhet av att arbeta med post-konflikter och fredsfröbyggande genom konflikthantering i skolor och det omgivande samhället.

**Alternative Resolution to Conflict (ARC) Ltd** (Storbritannien) är ett enmansföretag som stödjer människor och organisationer i arbetet med konflikter i samhället och på arbetsplatser. Företaget erbjuder kommuner, olika arbetsgivare och organisationer inom utbildningssektorn m fl medling, konflikt-coaching och stärkande tillvägagångsätt.

**Place Identity GR** är en mindre non-governmental organisation, grundad i Aten 2013 (Grekland), som designar och implementerar sociala och politiska innovativa projekt i grannskap och städer på regional och nationell nivå, med fokus på medborgarskap och delaktighet. Flera medarbetare har kompetens i användning av digitala verktyg och utformning av en nätbaserad pedagogisk verktygslåda.

Vid **Institutionen för pedagogik och specialpedagogik** (Sverige) finns ett antal medarbetare med spetskompetens i konflikthantering i skolan. Detta

innebär att de är kunniga i de mest vedertagna konflikt- och konflikthanteringsteorierna, har erfarenhet och kompetens i att hantera och bearbeta konflikter som uppstått i skolan, och är bekanta med närliggande områden så som sociala relationer, kränkande behandling, normkritiskt förhållningssätt och mobbning. Dessutom har de erfarenhet av att arbeta i internationella sammanhang.



Figur 1. Samarbetspartner i projektet

En av underleverantörerna som har haft stor betydelse för genomförandet av samarbetet med projektskolorna behöver nämnas särskilt: den externa utvärderaren. University of Cambridge anlätades för att utvärdera processen med att identifiera, utveckla och testa innovativa strategier för fredsforebyggande och konflikthantering vid alla de fem f-6 skolorna. Forskargruppen som fick uppdraget har stor erfarenhet av utvärderingar och kunskap inom fredsutbildning, samt av genomförande av projekt som har hela skolan som sitt fokus (så-kallad "whole school approach"). Fyra olika utvärderare skulle besöka projektskolorna och projektpartnererna i Kroatien, Grekland, Sverige och Storbritannien vid vardera två tillfällen. De samlade in data från projektskolornas elever och personal innan eller samtidigt som projektpartnererna skulle starta med sin inventering av utvecklingsområden tillsammans med skolan. Dessutom samlade de in data från projektskolornas

elever och personal efter ungefär ett år, när projektpartnererna hade lämnat projektskolan.

## Framgångsfaktorer

Som framgår av inledningen och bakgrunden till projektet kan det innebära olika utmaningar att arbeta med en mångfald av partner, inte minst då förväntningarna på vad projektet skall åstadkomma är höga. Vi vill därför synliggöra de två av projekts framgångsfaktorer som har haft störst betydelse för att kunna hantera projektens utmaningar på ett konstruktivt och framgångsrikt sätt:

1. Relationsbygge och tillitsskapande
2. Projektdesign

### **Relationsbygge och tillitsskapande**

För att hålla ihop denna mångfald av partner skapade vi i början av projektet förståelse för vad vi skulle åstadkomma och hur genomförandet skulle gå till, men även för vilka kunskaper och färdigheter som de olika organisationerna och de involverade personerna bar med sig in i projektet. Grunden lades redan innan projektansökan skrevs, då partnererna som skulle ingå i projektet valdes ut med omsorg.

För att bygga relationer och att skapa tillit behövde vi lära känna varandra och varandras organisationer bättre. Därför organiserades en training-for-trainer uppstartsvecka i Antwerpen tidigt i projektet. Några av organisationerna kände i viss mån varandra sedan tidigare, men de allra flesta medlemmarna i organisationerna var helt nya för varandra. Till denna uppstartsvecka skickade varje organisation tre personer (totalt 18 personer). Då vi alla kunde bo på samma lägenhetshotell fortsatte arbetet med att lära känna varandra på kvällarna, och det var en intensiv vecka som blev mycket betydelsefull för projektet. Det var även värdefullt och nödvändigt att diskutera innehållet i projektansökan med varandra, eftersom det är en sak att skriva en ansökan och en annan att tolka och omsätta det i praktiken. Under denna vecka utbildade vi också varandra och lärde känna varandras kompetenser och organisationer. Varje organisation och person fick tid i schemat där de föreläste eller ledde en workshop utifrån hur den egna kompetensen skulle kunna vara användbar under LCP-projektet. I det fortsatta genomförandet av projektet har det varit enormt viktigt att känna till



varje organisations specifika kompetens för att använda den på rätt sätt. Den gedigna och breda kunskapen som fanns i rummet under veckan när det gällde medskapande processer, fredsarbete, konflikthantering och skolutveckling var slående, liksom den kunskap och de erfarenheter av att delta i och driva EU-projekt som fanns hos flera organisationer. Det bidrog starkt till att vi kände förtroende för varandra och en tillit till att varje partner skulle klara utmaningarna med att genomföra arbetet med sin projektskola.

Mot slutet av veckan hade gruppen byggt så mycket tillit och relationer att vi på ett personligt sätt samtalade öppet om våra farhågor och styrkor i genomförandet av projektet. Det är svårt att föreställa sig att projektet skulle kunnat hålla ihop utan att vi som ingått haft möjlighet att från början lära känna varandra och varandras kompetenser. Egentligen borde varje projekt starta med en intensiv vecka där fokus ligger på att utbilda varandra samt gå igenom tolkning och implementering med personer som är kunniga i att leda processer.

## **Projektdesign**

I LCP-projektet valde vi en projektdesign som tar hänsyn till partnernas olika förutsättningar snarare än att utveckla en praxis som skulle klassificeras som bäst eller vars förväntade resultat var att skapa en lösning eller en utbildning som passar alla. Ett projekt konstruerades som inte tar för givet att olika samarbetspartner och utförandekontexter har lika förutsättningar. Frågan som partner ställde till varandra under projektets gång blev ”hur gör ni” snarare än ”varför gör ni inte som oss”. Det gav oss möjlighet att lära av varandras angreppssätt i stället för att komma överens om strukturer som ”ska passa alla”. Projektdesignen har således hjälpt till att undvika samma krav på alla partner genom att processen fått se olika ut. Den har haft lite olika takt, och olika partner har inte varit beroende av de andra partnernas bidrag (inlämningar) för att kunna arbeta vidare med sin process.

Projektpartnerna hade några få saker som alla kommit överens om att alla skulle genomföra. Välja en skola att samarbeta med skulle alla göra, men hur skolan valdes utifrån riktlinjerna blev upp till varje partner. Att använda aktionsforskning som metod skulle också alla göra, men hur den utfördes var upp till partnerna. Det har varit viktigt att handplocka projektpartner som har kompetens och kapacitet att planera, diskutera och genomföra den idé som redan fanns.

## Utmaningar

Samarbete med konsortiets partner, underleverantörer, den lokala projektskolan och uppdragsgivare ställde en hel del krav på samverkan. Att arbeta internationellt och att tillsammans finna vägen till samverkan på olika sätt, samtidigt som det skulle planeras för aktionsforskning i den lokala skolan, innebar olika utmaningar. Några utmaningar kan troligen anses vara gällande för vilket samarbetsprojekt som helst, andra hör samman med genomförande av ett europeiskt projekt, och vissa är specifika för LCP-projektet.

En del av dessa utmaningar har kunnat hanteras tämligen enkelt, medan andra har krävt mer arbete. Trots alla utmaningar anser vi att styrkor i form av kompetenser och nyfikenhet hos samarbetspartnerna har övervägt i samverkan. I projektet har alla inblandade olika bakgrund, kommer från olika typer av organisationer, professioner och kontexter (länder/ kulturer). I ett gemensamt projekt ska språk och begrepp tolkas utifrån projektets och EU:s gemensamma referensram. Tidsramarna var förutbestämda i villkoren och tidens betydelse för att uppnå syftet med projektet har vi haft all anledning att reflektera över.

Vi väljer här att ta upp några av de utmaningar som vi stött på

- Språk och begrepp
- Aktionsforskning i projektet
- Projektskolornas kommunikation sinsemellan
- Begränsad projekttid

### **Språk och begrepp**

I projektet har sex länder samverkat, helt enligt kriterierna i ansökan som belyser värdet av mångfald. Det är inte bara lärosäten som har samverkat, utan även organisationer av olika slag och deras medarbetare (ca 12 personer) med olika modersmål och kulturell bakgrund. Det som är intressant att reflektera över är hur människor över språkgränserna kan tolka eller tyda den begreppsapparat som används i projektansökan och vid gemensamma möten. Engelska är givetvis det gemensamma språket, men ord och begrepp har olika innebörd i olika språk och olika historiska och kulturella bakgrunder. En

utmaning som behövde diskuteras var hur vi alla uppfattade och tolkade begreppen som stod i projektets titel; *peace* och *community*.

Hur skulle vi i Sverige se på och förhållas oss till begreppet *peace* – fred – i relation till Kroatien som upplevde krig för ett par decennier sedan? Betyder *peace* den ordagranna översättningen – fred – eller betyder det frihet/avsaknad av konflikter? På vilket sätt ska vi förklara detta begrepp för dem som vi samverkar med vid projektskolan? I Sverige har vi använt ordet synonymt med att arbeta med och förebygga konflikter. Vi förklarade begreppet för lärarna och frågade lärarna om de hade konflikter att hantera.

*Community* var också ett begrepp som diskuterades mycket under projektets möten. Vad kan anses vara en *community*? Kan en *community* vara en skola, två skolor eller en skola som samverkar med det omgivande samhället? Projektansökan utgick från en gemenskap där projektskolan skulle ingå tillsammans med andra aktörer i det omgivande samhället. Vilka organisationer eller aktörer från det omgivande samhället som skulle ingå bestämdes inte i förväg. Det var i stället upp till varje projektpartner och projektskolan att bestämma. Det kunde vara relevant att bjuda in idrottsorganisationer, socialtjänsten, kyrkan, eller grannskolor att delta i projektet. Det visade sig att begreppet gemenskap kan få många olika innebörder som berodde på projektskolornas skolkulturer och vanor av att samverka med det omgivande samhället.

Ett annat begrepp som användes av deltagarna i några partnerorganisationer var *trainers*, vilket i sin direktöversättning, tränare, är lite knepigt att använda på svenska. Begreppet kan lätt associeras till idrottsvärlden. Partnerorganisationerna åsyftade personer i deras organisation som utbildar. I projektet ingår både personer som kallar sig *trainers* och lärare/lärarytbildare, så vi använder i denna text båda begreppen utan att översätta *trainers*.

Förutom oklarheter i de begrepp som användes i kommunikationen mellan projektpartner och mellan projektpartner och projektskolan, fann vi en utmaning i översättning av utvärderingens datainsamlingsfrågor. Utvärderingen av University of Cambridge bestod utav en insamling av enkätsvar samt en kvalitativ insamlingsmetod som kallas ”Visual Voices” (Cremin, Mason & Busher, 2011). Varje partner fick enkätfrågor samt ”Visual Voices”-instruktioner skrivna på engelska och ombads översätta dessa till modersmålet. Vi översatte alltså enkätfrågorna till svenska. Under elevernas och personalens genomförande av enkäten vid för-mätningen märkte vi att några frågor upplevdes otydliga i den svenska kontexten, så som vad det

betydde att bli ”behandlad lika” och vad det innebär att vara ”happy”. Det sistnämnda översattes till ”jag mår bra”. Projektdesignen krävde ej att svaren skulle jämföras över olika språk och länder, vilket var en fördel. Visual Voice var den kvalitativa delen av utvärderingen. Här skulle både lärare och elever ta två foton, ett som illustrerade ”tillsammans” och ett som föreställde ”isär”. En utställning gjordes av allt material som utvärderaren från University of Cambridge observerade. När de yngre eleverna visade sina bilder för utvärderaren behövdes en simultan översättning från svenska till engelska och ibland behövdes ett extra förtydligande av bilden. Elever i sexan tyckte det var mycket spännande att redovisa på engelska. Sedan gjordes ett antal intervjuer både med lärare och med oss på engelska.

Vad kan hända om vi tolkar begrepp olika? Har det någon större betydelse att alla förstår och tolkar alla begrepp lika? Ibland har vi utgått från att alla har haft en gemensam tolkning av de begrepp som använts; ibland har vi alltså diskuterat tillsammans vad som menas.

## **Aktionsforskning i projektet**

Förutom människornas språk, blev även den gemensamma metoden som valdes för de lokala skolutvecklingsprojekten en utmaning. Det var viktigt att ta tillvara varje projektskolas egna innovativa strategier för fredsforebyggande och konflikthantering för att bli en unik *Learning Community for Peace*. Det innebar att utgå från en metod som innehöll dialog, deltagande, likvärdighet och medskapande. Projektpartner valde aktionsforskning som gemensam metod för samarbetet med projektskolorna. Detta eftersom aktionsforskning tar sin utgångspunkt i skolans praktik och det är praktiker som ställer frågor till sin egen verksamhet. Hur har det varit att arbeta med aktionsforskning tillsammans med andra EU-partner?

Alla medlemmar i de sex olika projektteamen hade hört om, och vissa hade läst om, aktionsforskning men ingen hade genomfört ett aktionsforskningsprojekt självständigt. Två av partnererna hade tillgång till experter i aktionsforskning: Center for Peace, Non Violence and Human Right Osijek i Kroatien hade tillgång till Klara Bilic Mestric, aktionsforskare från University of Zagreb. Vi i det svenska teamet vid IPS hade tillgång till en forskargrupp som har sitt fokus på aktionsforskning och skolutveckling. Den katalanska partnern (Community of Research on Excellence for All) var expert i så kallad kommunikativ forskning (Denzin, 2009; Gómez, Puigvert & Flecha, 2011)

baserad på kritisk pedagogik, dialog och att stärka deltagares handlingskraft. Enligt den katalanska partnern skiljde sig deras sätt att arbeta från aktionsforskning då de byggde på aktioner som genom vetenskapliga studier har visat sig fungera. Dock är principer som dialog, deltagande, likvärdighet och medskapande liknande de som är centrala i aktionsforskning.

Aktionsforskning har en lång tradition och olika grenar har utvecklat sig i olika världsdelar. Vid en närmare titt kunde vi konstatera att den kroatiska aktionsforskaren från Zagreb universitetet följer ”Critical Participatory Action Research” och hänvisade i sina presentationer till Baum, MacDougall Smith (2017), Freire (1970), Kemmis, McTaggart & Nixon (2013), Lewin (1946), Riel (2010) och Zuber-Skeritt (2001). Forskargruppen vid IPS följer den nordiska traditionen av kollaborativ aktionsforskning som växte fram under 1990-talet. För att aktionsforskning ska fungera krävs det att forskare och lärare samverkar (Rönnerman, 2012). Carr och Kemmis (1986), som har sitt ursprung i kritisk teoribildning, betonar precis som Rönnerman att lärarna äger kunskap om sin egen praktik, och genom att vara delaktiga i forskningsprocessen kan de påverka och förändra densamma. Den nordiska traditionen visar många likheter med ”Critical Participatory Action Research”, som också betonar att aktionsforskning syftar till att förändra och förbättra verksamheten genom att lärare kritiskt reflekterar över den egna praktiken och vad de kan iscensätta för aktioner i en förändringsprocess i samverkan med forskare.

En av våra utmaningar handlade om projektpartnernas oerfarenhet av att genomföra ett aktionsforskningsprojekt, en annan om projektpartnernas olika förförståelse och tolkningar av aktionsforskning som inte hade diskuterades i uppstarten av projektet. Kunskapen om aktionsforskning i projektgruppen var för liten för att kunna prata om vem som fokuserade på vad och hur aktionsforskningsprocessen skulle genomföras. Dessutom var det svårt att förstå vad vi inte visste och hur olika våra kunskaper var.

Teammedlemmar från projektpartnerna blev inspirerade av den kroatiska aktionsforskaren Klara Bilic Mestric, en inspelad föreläsning av professor Karin Rönnerman vid IPS, och forskare från det katalanska teamet (Community of Research on Excellence for All). I Kroatien var det den kroatiska aktionsforskaren som ledde och implementerade ett kritiskt deltagande aktionsforskningsprojekt i deras projektskola. I takt med projektets fortskridande utbildade vi oss i Göteborg i enlighet med institutionens aktionsforskningstradition genom att läsa litteratur och att gå på det årliga nätverksmöte av det internationella nätverket Pedagogy, Education, Praxis

(PEP) i Borås med föreläsare som Stephen Kemmis, Jane Wilkonson och Peter Grootenboer. Vi följde även en seminarierie om aktionsforskning för medarbetare på IPS. Våra nya kunskaper tillämpades när vi ledde den svenska projektskolan genom de olika stegen av ett aktionsforskningsprojekt. I UK och Grekland lades fokus på att skapa en *Learning Community for Peace* genom att bjuda in vårdnadshavare samt identifiera och utveckla nödvändiga strategier för att hantera problem och utmaningar som skolorna ville arbeta med. Mindre vikt lades på själva aktionsforskningsmetoden. Lyhördhet och tillit mellan parterna hjälpte oss att fortsätta ställa frågor till varandra om vägen vi gick med aktionsforskningen. Vi ställde bland annat frågor kring vad en partner konkret hade gjort i samverkan med sin projektskola. Dessutom kom vi överens att Klara Bilic Mestric skulle gästa ett projektmöte för att beskriva och diskutera hur en aktionsforskningsrapport kan se ut.

### **Projektskolornas kommunikation sinsemellan**

EU-kommissionen lägger stort vikt på att olika organisationer från olika europeiska länder ska samarbeta samt att det finns möjligheter för skolor att ha ett utbyte över gränserna. Projektskolornas kontakt och kommunikation sinsemellan är den tredje utmaningen vi vill belysa.

För att kunna genomföra en två-dagars workshop med representanter från de utvalda fem olika skolorna (fyra representanter per skola) skickade partnerorganisationerna var sin trainer/ utbildare till Zadar (Kroatien) i april 2017. De anlände fyra dagar innan skolrepresentanterna skulle komma för att förbereda sig för workshopen som skulle handla om projektets syfte och utformning, inklusive aktionsforskning och utvärderingsprocessen, samt att initiera den första kommunikationen mellan projektskolorna. Projektets budget tillät en trainer/utbildare från varje projektpartner och det betydde att alla behövde välja en person. De trainers/utbildare som var i Zadar valdes utifrån att de hade stor kompetens i att leda processer inom till exempel freds- och konflikthanteringsfrågor, interkulturell förståelse och att skapa en gemenskap.

Workshopen blev ett fysiskt utbyte mellan skolorna och enormt uppskattad. Ett flertal lärare skrev i utvärderingen av workshopen att mötet med skolpersonal från andra länder var givande, de lärde sig om många olika sätt att organisera elevers lärande och vilka förutsättningar som finns i andra länder. Stora planer fanns att hålla kontakt via olika digitala kanaler så som

Facebook och e-post, och från projektens sida ville vi sätta upp en E-twinning mellan skolorna. Vi lärde oss att digitala kontaktytor borde varit utformade i förväg för att kunna starta under det fysiska mötet. Vi lyckades inte skapa detta efteråt. När representanterna åkt hem, kom skolans vardag i kapp dem, och drivkraften att kommunicera med varandra via digitala medier försvann. Varje gång ett fysiskt möte organiserades såg vi igen att nyfikenhet uppstod. Till exempel följde två representanter från den svenska skolan med oss på en konferens om konflikthantering i London. I anslutning till konferensen besökte vi båda skolorna i Storbritannien. Tre representanter från den kroatiska skolan var i Sverige och besökte den svenska skolan.

## **Begränsad projekttid**

För ett projekt med beviljade medel från EU-kommissionen gäller de tidsramar och begränsningar som kommissionen har satt upp. En allmän regel är att projektmedel kan sökas för en tidsperiod mellan 24 och 36 månader. Vi ansökte om 32 månader. Under den tillgängliga tiden behövde projektet förberedas, skolorna hittas samt samverka med skolan, partnerorganisationer och andra aktörer ske. I enlighet med projektansökan skulle vi producera fyra intellektuella resultat<sup>9</sup>: 1) en aktionsforskningsrapport, 2) en nätbaserad pedagogisk verktygslåda, 3) en webbaserad samt campusbaserad workshop som kan stimulera skolor att bli intresserade av att bli en Learning Community for Peace skola, och 4) en effektutvärderingsrapport. Under sista halvåret skulle många olika spridningsaktiviteter planeras och genomföras. Dessutom skulle annat efterarbete ske, så som att färdigställa alla intellektuella resultat och skriva en slutrapport inklusive den ekonomiska redovisningen.

Konsortiets partner bestämde sig för att arbeta aktivt under ett läsår med projektskolorna. Det gav oss tid att under första projektmånaderna förbereda oss och välja en skola. Flertalet projektpartner (Kroatien och Sverige) uttryckte att samarbetstiden med skolorna riskerade att bli för kort för att sätta igång en skolutvecklingsprocess. Vi hade tio månader för att genomföra ett aktionsforskningsprojekt med skolan. Som befarat blev det en utmaning och projektet var känsligt för saker som störde processen i det aktiva arbetat med projektskolorna.

Det dröjde inte lång tid innan ett antal saker gav sig tillkänna som skulle inverka på den planerade tidsperioden. Vi upptäckte att möjligheten att

---

<sup>9</sup> Förutom att resultat publiceras på EU:s webb, finns alla på projektets hemsida [www.lcpeace.eu](http://www.lcpeace.eu)

förhålla sig till tidsramarna såg olika ut för partnerländerna i LCP-projektet. Kroatien hade redan upparbetade kontakter med en skola och kom snabbt igång med en workshop för all personal på skolan och utvecklade en aktionsplan som de kunde arbeta vidare med. Grekland har ett annat system för att tillåta skolor att vara med i projekt som leds av en non-governmental organisationer. Där måste utbildningsdepartementet fatta beslut och godkänna samverkan vilket kan ta upp till fyra-fem månader. För vår grekiska partner innebar detta att projektet fick skjutas fram ca 4 månader. I väntan på godkännande hoppade den första skolan som deltog i Zadar av och de behövde söka efter en ny skola. Denna tidsrymd ska sättas i relation till att projektet hade den snäva tidsplaneringen av ett läsår, i praktiken 8 månader för samarbete med projektskolan.

När vi sökte en skola i Sverige tog vi kontakt med en skola som på ett bra sätt passade in i projektens målsättning. Det vill säga, skolan hade ett elevunderlag som bestod av mångfald, var en upptagningsskola för nyanlända barn och hade rapporterat allvarliga konflikter samt polisanmälda incidenter. Det dröjde dock länge innan ett svar kom från skolan och när det väl kom hade de beslutat att vara med i ett annat samverkansprojekt. Detta innebar att vi fick leta upp och ta kontakt med en annan skola som ställde sig positiv till att ingå i projektet.

Ytterligare en aspekt som utmanade tiden var att projektskolorna hade svårt att avsätta tid och resurser för att aktivt delta i det medskapande som projektet vilar på. Skolan har en daglig verklighet med många ”måsten” som utgjorde begränsningar när det gäller tidsresurser. För projektparterna var det svårt att förmedla hur mycket tid som behövdes och för vår skola var det svårt att förstå hur mycket tid och resurser som skulle behövas. För de deltagande lärarna var det först på träningen i Zadar som de verkligen förstod att programmet var medskapande och att det inte fanns en färdig process som de skulle följa.

Förutom samarbetet med projektskolorna skulle även den externa utvärderingen av the University of Cambridge ingå i tidsramarna. Det fanns en intention i projektansökan att för-mätningen av utvärderingsprocessen skulle stödja aktionsforskningsprocessen. Den skulle sammanfalla med identifikation av skolans utmaningar. Utvärderingen fick därmed ett dubbelt syfte: 1) att stödja observationen i aktionsforskningsprocessen och 2) att spåra förändringar och förbättringar i samband med genomförande av LCP-projektet För att kunna vara en del av aktionsforskningen behövde



datainsamlingsmetoderna bygga på medskapande, likvärdighet och därmed kunna utgöra en första kartläggning av hur elever och personal hade det tillsammans i skolan och vilka utmaningar de mötte. Enligt LCP-projektets aktivitetsplan skulle samarbetet mellan projektpartnererna och projektskolan starta sommaren 2017 och avslutas sommaren 2018. Utvärderingens för-mätning skulle ske i anslutning till starten av samarbetet och efter-mätningen skulle ske under höstterminen 2018.

Tyvärr utmanades tidsramarna på grund av att för-mätningen försenades kraftigt. De flesta projektpartner hade redan startat med sin inventering av utvecklingsområden när för-mätningen genomfördes. Förseningen berodde på att formella kontrakt och anställningsprocedurer tog längre tid än vad som avsatts i projektets aktivitetsplan. För att våra utvärderare skulle kunna starta sitt arbete behövde de ett kontrakt med Evens Foundation. Det var de som skulle anlita University of Cambridge för projektets utvärdering. EU-kommissionens villkor samt University of Cambridge och Evens foundation önskemål på hur avtal borde se ut dröjde, och det var först strax innan sommaren 2017 som avtalet var färdigt. Efter semestern behövde University of Cambridge följa sin egen procedur med att utlysa fyra tjänster för de forskare som skulle ansvara för utvärderingen. Ansökningar behövde komma in, läsas och intervjuer skulle genomföras. Någon gång i oktober var det klart vilka de fyra utvärderarna skulle bli och vem som skulle vara ansvarig för respektive land och besöket kunde planeras med utvärderaren. Den svenska skolan kom att göra sin för-mätning först i januari 2018.

## Lärdomar

Vi har lärt oss mycket av att delta i och genomföra detta europeiska projekt. Redan innan starten visste vi att det är viktigt att medvetet bygga relationer och skapa tillit när man går in i ett nytt samarbete. Sådant kommer inte av sig självt. Något vi lärde oss var hur bygget av relationer och tillitsskapande i ett europeiskt projekt kunde se ut. Förutom en bra grund i början av projektet, var det nödvändig att följa upp hur vi låg till med relationsbygget och skapandet av tillit vid varje partnermöte. De aktiviteter som hjälpte oss handlade bland annat om att få syn på de olika organisationernas styrkor, hur de kunde bidra till projektet, befintliga farhågor inför projektets genomförande, och kompetenser hos individuella medarbetare. Vi lärde oss i möten med varandra och av samarbetet med människor som är vana vid att

leda processer och arbeta med konflikter. Projektorganisationernas medarbetare visade olika konkreta sätt som de hade utvecklat för sitt arbete med skolor och lärare.

Den framgångsrika projektdesignen visade hur viktig kontexten är. Varje projektskola och projektpartner hade sina egna förutsättningar att förhålla sig till. Med ett gemensamt syfte och ett antal gemensamma principer skapades tillräcklig öppenhet för kontextuell variation.

När samarbetspartner i ett projekt har olika modersmål och bakgrund blir det en självklarhet att språk- och begreppsförvirring kan uppstå. Sådant behöver uppmärksammas och diskuteras vid projektpartnerträffar i syfte att öka klarhet och stärka gruppen. I början handlade det om att ordentligt diskutera olika begrepps betydelse och användning i de olika kontexterna. Senare handlade det mer om en avstämning om hur vi hade använt de olika begreppen och hur dessa förhöll sig till projektansökan och våra tidigare diskussioner.

Vi lärde oss att arbeta med aktionsforskning och vad det innebar att samverka med en skola. Hur skulle vi klara av att hantera vad en "aktion" kunde innebära för skolan? Trots vår egen okunskap och osäkerhet i att leda aktionsforskningsprocessen skapade lärarna olika aktioner som ledde till positiva resultat. Aktionsforskningen byggde på de problem som lärarna önskade arbeta med. Oavsett om vi kunde utbilda lärarna i aktionsforskning eller ej så genomfördes olika aktioner utifrån deras egna bekymmer.

Värdet av en extern utvärdering i slutet av LCP-projektet behöver också betonas. Utvärderingens efter-mätning med elever, lärare och rektorn från den svenska projektskolan visade en tydlig förbättring i skolklimatet. Bland annat uttryckte elever att det fanns fler vuxna i skolan att gå till som lyssnade på dem vid oenigheter. Skolans personal kände sig mer lyssnade på av sina kollegor och rektorn. Personalen gav också uttryck för att antal upplevda konflikter per dag hade minskat. Efter-mätningen genomfördes under oktober 2018 och utvärderare från University of Cambridge besökte skolan 23 april 2019 för att presentera resultaten för skolans personal. Att någon som utifrån hade följt processen, hade sett en förändring och förbättring och dessutom kom för att presentera resultaten hade stor betydelse för skolan och för oss. Vi fick höra och se vad vi själva ännu inte hade upptäckt.

Hur kan man förbereda sig på att saker händer som stör tidsramarna i en aktivitetsplan? Det främsta svaret är "att vara förberedd". Att delta i detta europeiska projekt har gett en värdefull erfarenhet och ökat vår och

institutionens kompetens i att delta i och koordinera flera projekt och då bättre kunna förutse och förebygga problem som kan uppstå under processen. En av de fördelar som vi sett med att vara med i projektet är möjligheten att lära av andra partner genom det kunnande som varje organisation eller lärosäte besitter. Detta gäller både den formella koordinationen av ett EU-projekt och den innehållsmässiga innebörden av att arbeta med fred, gemenskap och konflikthantering i skolan.

Ytterligare en lärdom vi vill lyfta utifrån våra reflektioner över LCP-projektet rör rollen som projektkoordinator. Vi vill lyfta detta för att det kan ha en speciell betydelse för andra som funderar på att ta sig an koordinatorskapet. Som vi tidigare beskrivit så har IPS koordinerat LCP-projektet. Efter beviljande av projektet har det varit handläggare från det nationella kontoret (UHR) som projektkoordinatorn har haft kontakt med. Det har varit enkelt och smidigt att kommunicera med UHR:s handläggare och att ställa de frågor som vi som koordinator hade samt de som projektpartner hade. De kunde ställas och besvarades inom några dagar. Utifrån några kommentarer från LCP-projektpartner kan vi dra slutsatsen att kommunikationen med det nationella kontoret i Sverige har fungerat väl. Andra har haft erfarenhet av mycket mer detaljstyrning i kontakten med respektive nationella kontor. Under första året blev Ilse Hakvoort uppringd för ett informellt samtal om fortskridande av projektet. Dessutom erbjöd UHR ett antal webinarier för att förstå rapporteringsverktyg och rapportskrivande. Hösten 2018 fick vi ett informellt platsbesök från UHR som ville bekanta sig och höra mer om projektets utmaningar och framgångar, och under våren 2019 fick vi en inbjudan att presentera projektet vid en av UHR:s informationsdagar.

I det dagliga arbetet med att koordinera LCP-projektet har det funnits ett tätt samarbete med Marjolein Delvou från Evens Foundation som har en gedigen kunskap om att driva många små och större projekt med olika partner inom Europa och ett stort nätverk av organisationer som arbetar med freds- och konflikthanteringsfrågor. Detta samarbete var redan avtalat under ansökningsfasen och det har varit mycket givande att känna deras stöd i att koordinera och hantera projekt med EU som uppdragsgivare. Därigenom har vi lärt oss mer om att ansöka, praktiskt driva och rapportera EU-projekt.

## Avslutning

När projektet nu är avslutat är det viktigt att reflektera över vilka erfarenheter vi vill dela med oss från detta internationella samverkansprojekt med medarbetare från IPS, UF, GU och andra som funderar på att ingå i ett projekt.

Ett internationellt samverkansprojekt får ett större genomslag och blir mer framgångsrikt när projektpartnererna är kunniga i relation till projektets syfte och är bra att samarbeta med. En erfarenhet som vi gärna vill dela med oss är hur viktigt det är att välja partner. Det går inte att tro att det löser sig på egen hand. Det krävs en medvetenhet. EU-kommissionen ser gärna mångfald och konsortium-partner i ett visst antal länder. Det i sig skapar tillräckligt med utmaningar för projektet. När man har valt sina projektpartner har det lika stor betydelse att ge utrymme för att bli en samarbetsgrupp på riktigt. De som är kunniga kan leda processer och fokusera på att skapa tillit och förtroende. Utmaningar blir lättare att hantera när det finns en direkt och öppen kommunikation mellan alla partner. En fråga som har kommit upp för oss är hur det skulle varit om även skolorna hade ingått i konsortiet som projektpartner. Skulle vi ha blivit för många partner? Hade kommunikationen mellan representanterna från skolorna varit annorlunda och kanske mer aktiv? Eller hade det blivit för mycket för skolorna? Dessa frågor kan vi ej besvara men de är icke desto mindre intressanta att bära med sig till nästa gång.

EU-projekt har en begränsad tid och kräver ganska mycket förberedelse. Projektet har lärt oss att det finns många saker som behöver förberedas: bland annat gruppprocesser, förståelse för de valda metoderna att arbeta utifrån (så som learning communities for peace och aktionsforskning), formella tillstånd utifrån nationella regelverk, val av underleverantörer, digitala kommunikationsformer, och olika praktiska övningar. Med andra ord behöver förberedelsetiden vara väl tilltagen och tillräckligt lång.

Nu när vi har utbildat oss i aktionsforskning kan vi konstatera att den praktik som vi har studerat är vår egen praktik. Med detta menar vi att vi har studerat vad det innebär att processleda en lokal skola i att arbeta med skolutveckling, i att fundera över möjligt samarbete med andra aktörer i det närliggande samhället och i att vara delaktiga i ett internationellt projekt. Vi har alltså inte kunnat studera skolans praktik, för den behöver studeras av de personer som befinner sig i den. Det tar lång tid att lära sig att genomföra aktionsforskning. De flesta texter vi har läst beskriver att det tar flera år. Det

innebär att vi inte hade kunnat undervisa lärarna i partnerskolan om att genomföra ett eget aktionsforskningsprojekt, eftersom tidsramarna inte räckte till. Även om vi inte kan generalisera till andra metoder är det sannolikt att för de flesta metoder gäller att det behövs mer än ett år att lära sig dem. Vi var modiga som kastade oss in i aktionsforskning!

Sista månaden av projektet handlade om att sprida projektets resultat och erfarenheter. Vi har satt Göteborgs universitet och institutionen på kartan, nationellt och internationellt, genom att vi har medverkat i olika konferenser (Hakvoort, 2019; Hakvoort, Swärd & Svensson, 2019a, 2019b) och organiserat en dialogkonferens där vi bjöd in olika aktörer (så som andra myndigheter, politiker, lärare, studenter, skolor) och som blev lokalt och nationellt uppmärksammat (Arpi, 2019, 6 maj). Efter det att projektet nu har avslutats kommer vi att publicera resultatet av projektet i rapportform och i artiklar.

## Referenser

- Baum, F., MacDougall, C. & Smith, D. (2017). Participatory Action Research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854–857. PMC. Web. 24 Apr. 2017.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cremin, H., Mason, C., & Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: Findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative research*, 9(2), 139-160.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (revised). New York: Continuum.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry* 17(3), 235-245.
- Hakvoort, I. (2019). *Learning Communities for Peace (LCP)*. Poster presentation vid UHR:s tematiska konferens kring aktivt medborgarskap och demokrati. (UHR- Universitets och högskolerådet). Stockholm, april, 5.

- Hakvoort, I., Swärd, A-K, & Svensson, K. (2019a). *Building a Learning Community for Peace through partnership with school*. Conference presentation. ECER-2019 Hamburg, Germany, september 3-6.
- Hakvoort, I., Swärd, A-K, & Svensson, K. (2019b). *Styra eller inte styra? Om medskapande processer och delat ägarskap*. Konferens presentation. NORALF (Nordic Network for Action Research) Göteborg, Oktober 3-4.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. (diss). Sociologiska Institutionen: Göteborgs universitet
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues* 2(4), 34-46.
- Riel, M. (2010). Understanding action research. *Research Methods in the Social Sciences* 17(1), 89-96.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken*. Malmö: Studentlitteratur.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002) *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press
- Zuber-Skeritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. I Sankara, S., Dick, B. and Passfield, R. (Red) *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Southern Cross University Press, Lismore, Australia, pp. 1-20.

## Webbnyhet

Arpi, T. (2019). Kraftigt minskat skolstök tack vare projekt koordinerat av Göteborgs universitet (webbnyhet). Hämtad 2019-05-06 från <https://uf.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter+Detalj//kraftigt-minskat-skolstok-tack-vare-projekt-koordinerat-av-goteborgs-universitet-.cid1627123>

Som nationell nyhet hämtad 2019-05-29 från <https://app2.editnews.com/page/read.ashx?issueid=423066&userid=62951892&readid=088CBA46C620&umailid=3710835451>

## Avsnitt 4: Forsknings- och utbildningsuppdrag

Det fjärde och sista avsnittet knyter samman utbildningsuppdrag med forskning. I ett kapitel beskrivs hur forskare på uppdrag genomför kurser om språk- och ämnesintegrerad undervisning på en grundskola och en gymnasieskola med utgångspunkt i teoretiska ramverk inom området samt den forskning de bedrivit i många år. I samarbetet med lärarna kommer forskarna nära inpå den praktik som är fokus i deras egen forskning. De menar att uppdragsutbildningen gynnar båda parter genom att undervisningens förankring i en vetenskaplig grund förstärks på skolorna samtidigt som forskarna ser nya perspektiv i praktiken, som i sin tur leder till nya typer av forskningsfrågor. I kapitlet resonerar forskarna även kring frågor om motstånd och trovärdighet i relation till sin dubbla funktion som forskare inom området och kursledare i uppdragskurserna.

I det andra kapitlet ges en berättelse av 15 års utveckling inom skolor, förskolor och universitetets verksamheter utifrån aktionsforskning. Det hela startar med en kurs i aktionsforskning som forskaren bygger upp baserat på sin tidigare forskning. Kursen får fäste och sprider sig såväl till flera kommuner och skolkoncerner som inom universitetet i form av nya kurser, mastersprogram och forskningsprojekt. Berättelsen är ett exempel på hur samverkan, när den är som bäst, kan generera verksamhets- och kunskapsutveckling som är hållbar i bemärkelsen kraftfull som redskap både för lärare och forskare, och därmed även bestående över tid.



*Eva Olsson* (eva.olsson@ped.gu.se) är filosofie doktor i ämnesdidaktik med inriktning mot språk och lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Sedan tidigare har hon mångårig erfarenhet som lärare i språk och historia på högstadiet. Olsson undervisar i kurser om språkdidaktik och bedömning i lärarutbildningen. Hon arbetar också inom projektet Nationella prov i främmande språk (NAFS), främst med utveckling och analys av nationella prov i engelska. Hennes forskningsintressen innefattar språk- och ämnesintegrerad undervisning, andraspråkselevs utveckling av ordförråd och skriftlig förmåga, elevers användning av engelska på fritiden samt bedömningsfrågor i språk. Vetenskapliga artiklar av Olsson finns publicerade i tidskrifter som *Moderna språk*, *Oslo Studies in Language*, *Apples - Journal of Applied Language Studies* och *Acta Didactica*.

*Liss Kerstin Sylvén* (lisskerstin.sylvén@ped.gu.se) är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot språk vid Göteborgs universitet. Sylvéns doktorsavhandling i engelsk språkvetenskap handlade om effekter av språk och ämnesintegrerad undervisning (*content and language integrated learning*, CLIL) på gymnasieelevers vokabulärkunskap i engelska. Hennes senare forskning har fortsatt att handla om olika perspektiv av CLIL, andraspråksinlärning, språkinlärningsmotivation, individuella skillnader, samt möjliga inlärningseffekter av exponering för och användning av engelska på fritiden. Sylvén är redaktör för en nyligen publicerad antologi om CLIL i Sverige (Multilingual Matters, 2019), och har samförfattat en bok om fritidsengelska (Palgrave MacMillan, 2016). Vetenskapliga artiklar författade av Sylvén återfinns i tidskrifter som *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Journal of Immersion and Content-Based Education*, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *CALICO Journal* och *ReCALL*.



# Undervisning och forskning i samverkan: Om språk- och ämnesintegrerad undervisning på engelska

*Eva Olsson och Liss Kerstin Sylvén*

Detta kapitel har sin utgångspunkt i två poänggivande didaktiskt inriktade uppdragskurser (7,5 hp) om språk- och ämnesintegrerad undervisning på engelska som gavs av Institutionen för pedagogik och specialpedagogik på uppdrag av två skolor, en gymnasieskola och en grundskola, i en och samma kommun med något års mellanrum. Vi som fick uppdraget att genomföra kurserna, Liss Kerstin Sylvén och Eva Olsson, bedriver sedan lång tid tillbaka forskning om språk- och ämnesintegrerad undervisning, på engelska kallad *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (se, t.ex., Olsson, 2016; Olsson & Sylvén, 2015; Sylvén, 2004). I detta kapitel beskriver och problematiserar vi hur likheter och olikheter i skolornas förutsättningar och utgångspunkter för kursernas genomförande påverkade både kursupplägg och vilka frågor som kom att fokuseras av deltagarna. Vi belyser hur samverkan utformades och vad det tillförde oss som forskare att genomföra kurserna, samt vilka lärdomar, av relevans för den här typen av uppdrag, som rent generellt kan dras.

## Vad är CLIL?

För att ge en bakgrund till vad uppdragskurserna handlade om och problematiseringen av dem ges inledningsvis en kort beskrivning av vad CLIL är. CLIL bygger på det teoretiska antagandet att elevers lärande av ett andra- eller främmande språk (målspråket) förstärks, jämfört med traditionell språkundervisning, om målspråket används som undervisningsspråk även i andra skolämnen än själva språkämnet, såsom biologi eller idrott (se, t.ex., Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Om en klass exempelvis använder läroböcker skrivna på målspråket i olika ämnen ges eleverna möjlighet att möta och även

själva använda ämnesrelaterat språk när de läser och muntligt och skriftligt kommunicerar om ämnesinnehållet, vilket kan gynna deras målspråksutveckling utanför den vardagliga sfären. Även tidsaspekten – att eleven möter språket under fler lektioner än språklektioner – kan antas främja språkinläringen. Som termen språk- och ämnesintegrerad undervisning antyder integreras ämnesstudier med språkundervisningen. Eftersom inte bara det ämnesspecifika innehållet är nytt, utan även i stor utsträckning språkbruket i övrigt när man studerar ämnen på ett annat språk än modersmålet, är språklig stöttning en viktig aspekt i undervisning baserad på CLIL. Ämneslärare i andra ämnen än språk som börjar arbeta utifrån CLIL behöver ofta i större utsträckning än tidigare fokusera språkliga aspekter i undervisningen, medan språklärare måste sätta sig in i olika ämnens språkbruk. CLIL-undervisning kan organiseras på många olika sätt; CLIL kan ses som en paraplyterm där många olika modeller för att integrera språk och ämne ryms. På vissa skolor kan i princip all undervisning ske på målspråket, medan andra har inslag av målspråket i vissa ämnen eller under vissa perioder.

CLIL har i stor utsträckning sina rötter i den framgångsrika kanadensiska, tvåspråkiga så kallade språkbadsundervisningen (Swain & Lapkin, 1981). Storskaliga forskningsstudier i Kanada, där man sedan 1960-talet bedrivit denna undervisning i avsevärd omfattning, har visat att eleverna i den tvåspråkiga undervisningen nått högre kompetens i målspråket än vid traditionell språkundervisning (se t.ex. Bruck, Lambert, & Tucker, 1974; Genesee, 1983). En farhåga fanns att elever i tvåspråkig undervisning skulle utvecklas sämre i modersmålet eftersom en stor del av undervisningen skedde på ett annat språk, men så var i allmänhet inte fallet. Inte heller tycktes nivån på elevernas ämneskunskaper försämrats. Det bör emellertid påpekas att Kanada är tvåspråkigt, vilket innebär att både engelska och franska talas i stora delar av samhället och att tillgång till lärare som har god kompetens i språken finns.

Engelskans starka ställning som globalt kommunikationsspråk har lett till ett ökat intresse av att lära sig engelska även i länder där det generellt inte är förstaspråk. Inte minst finns behov av goda kunskaper i akademisk engelska, som ofta behövs för högre studier och i många yrken. Detta har inneburit ett ökat intresse för undervisning baserad på CLIL. I Europa har CLIL förespråkats av Europeiska Unionen sedan 1990-talet för att främja invånarnas språkkompetens och möjligheter att arbeta i olika länder (Eurydice Network, 2006). Även andra språk, såsom baskiska och iriska, kan vara

målspråk i europeisk CLIL-undervisning, men engelska är det vanligaste målspråket. Också i en europeisk kontext visar resultat av ett flertal studier att CLIL tycks vara mer fördelaktigt för målspråksutvecklingen än traditionell undervisning (se, t.ex., Dalton-Puffer, 2011). Finland och Spanien är länder som med framgång utvecklat två- eller flerspråkig undervisning baserad på CLIL (se, t.ex., Järvinen, 1999; Merikivi & Pietilä, 2014; Ruiz de Zarobe, 2008, 2010).

I Sverige erbjuder cirka 27 procent av alla gymnasieskolor någon form av CLIL-undervisning (Paulsrud, 2019). I grundskolan är CLIL mer sällsynt; cirka 100 grundskolor bedriver sådan undervisning. Det vanligaste målspråket är engelska men även andra målspråk, exempelvis tyska, förekommer (Terlevic Johansson, 2011). För att få bedriva undervisning på ett annat språk än svenska behöver grundskolor tillstånd från Skolinspektionen, som baserar sitt beslut på skolornas resultat i olika ämnen. Ämnen där få elever på skolan når godkänd nivå brukar i allmänhet inte få använda engelska som undervisningsspråk. Högst 50 procent av undervisningen får ske på engelska i grundskolan, medan det på gymnasiet inte finns någon sådan begränsning. Det finns inga formella krav på att lärare varken ska ha genomgått någon specifik utbildning om CLIL eller ha formell kompetens i målspråket för att få bedriva sådan undervisning. Resultat av de studier som genomförts i den svenska kontexten, bland annat ett forskningsprojekt på gymnasienivå, Content and Language Integration in Swedish Schools (CLISS), har visat begränsade effekter av CLIL-undervisning för målspråksutvecklingen i jämförelse med traditionell språkundervisning (Olsson, 2016; Sylvén, 2004, 2019). Ytterligare forskning behövs för att i svensk skolkontext undersöka vilka faktorer som avgör om CLIL är gynnsamt eller inte vad gäller målspråksutveckling, utveckling i svenska och i de ämnen som studeras, inte minst bland yngre elever. Faktorer som kan tänkas påverka utfallet är exempelvis elevernas kunskapsnivå i målspråket när CLIL-undervisningen initieras, kontakten med språk utanför skolan, lärarnas kompetens att undervisa språk- och ämnesintegrerat, liksom i vilken utsträckning målspråket respektive svenska används i undervisningen (se, t.ex., Olsson, 2016; Sylvén, 2013, 2019).

## Bakgrund till uppdragen

Den gymnasieskola där den ena av uppdragskurserna om CLIL gavs bedrev sedan länge undervisning på engelska, eftersom det är en internationell skola där elever med olika språklig bakgrund går. Kontakten mellan skolan och Liss Kerstin Sylvén inleddes redan 2005. Skolans ledning hade då fått information om Sylvéns (2004) nyligen publicerade avhandling om CLIL och ville gärna ta del av de uppnådda resultaten vid en fortbildningsdag för lärarna. Vid första träffen framgick att det bland lärarna fanns en växande oro kring de effekter användningen av engelska som undervisningsspråk kunde ha på elevernas kunskapsinhämtning och utveckling. Under de följande åren anordnades vid ett flertal tillfällen liknande träffar mellan skolans lärare och Sylvén, och tankar på att lärarkollegiet hade ett behov av en fördjupning av sina kunskaper om CLIL började formuleras. I vår roll som forskare fick vi båda tillfälle att under flera år ta del av såväl lärares som elevers syn på och erfarenheter av CLIL. Utifrån det redan etablerade samarbetet föreslog skolans ledning, med stöd hos lärarna, att en kurs skulle utformas för att specifikt stärka den språk- och ämnesintegrerade undervisningens vetenskapliga grund bland lärarna. Målet med kursen var att lärarnas förståelse av den egna verksamheten skulle fördjupas och kvalitén på undervisningen höjas genom att de studerade och tog del av teorier och forskning om språk- och ämnesintegrerat lärande och undervisning.

Den grundskola där den andra uppdragskursen gavs är en F–9-skola som sedan länge har en internationell profil, vilket bland annat innebär att eleverna studerar engelska i något större omfattning än på många andra skolor, men enbart med enstaka inslag av engelska i andra ämnen. Föräldrar och elever hade uttryckt önskemål om att engelska i större utsträckning skulle användas som undervisningsspråk även i andra ämnen än engelskämnet och skolans ledning beslöt, med stöd från en stor andel av lärarna, att skolan skulle utveckla språk- och ämnesintegrerad undervisning med engelska som målspråk. De menade att det låg i linje med skolans internationella profil att stärka och förnya språkundervisningen, och att det skulle vara fördelaktigt för elevernas framtid att ha goda kunskaper i engelska – argument som också framförts av elever och föräldrar. Några lärare uttryckte emellertid tveksamhet inför satsningen eftersom de tvivlade på att alla elever skulle klara av att studera på engelska, särskilt om de hade ämnes- eller språkrelaterade svårigheter. Eftersom skolan är en F–9-skola finns elever i lågstadiet och

framför allt avseende denna åldersgrupp uttrycktes vissa farhågor om att användning av engelska skulle kunna störa den grundläggande kunskapsutvecklingen. Grundskolans ledning och lärare såg ett behov av fortbildning om CLIL för att få kunskap om hur språk- och ämnesintegrerad undervisning kan bedrivas. Ledningen gav i uppdrag åt några av förstelärarna att delta i ovan nämnda kurs som gavs på gymnasieskolan för att de därefter skulle kunna vara med och utforma en kurs som passade den aktuella grundskolans kontext. Syftet med kursen på grundskolan var att introducera CLIL och metoder för sådan undervisning.

## Kapitlets syfte

Eftersom varje skolas förutsättningar för och skäl till att anordna en utbildning för skolans lärare varierar måste uppdragskurser utformas utifrån de olika förutsättningar som råder. Nedan beskriver vi hur samverkan mellan skola och universitet utvecklades, och hur två till synes likartade kurser – båda behandlade språk- och ämnesintegrerad undervisning på engelska – ändå blev relativt olika, eftersom olika typer av frågeställningar och problem fokuserades av deltagarna vid respektive skola. Dessa skillnader blev synliga inte minst i de avslutande examinerande uppsatserna, men även under kursens gång. I kapitlet reflekterar vi också över vad det tillfört oss som forskare att samverka med skolorna och hur uppdragsutbildning och forskning kan berika varandra.

I följande avsnitt beskriver vi först gemensamma drag i de båda uppdragskurserna för att sedan fokusera på kursen riktad mot gymnasielärare och därefter den mot grundskolan.

## Uppdragskurserna

I de båda didaktiskt inriktade uppdragskurserna om språk- och ämnesintegrerad undervisning på engelska, om 7,5 hp, deltog huvuddelen av respektive skolas lärare. Den första kursen, på gymnasieskolan, genomfördes höstterminen 2015 och vårterminen 2016, med examination hösten 2016. Denna kurs gavs på avancerad nivå. Den andra kursen, på grundskolan (F–9), genomfördes under vår- och höstterminerna 2017, med examination under våren 2018. Denna kurs gavs på grundnivå. I den första kursen examinerades 17 deltagare och i den andra 35. Liss Kerstin Sylvé var kursledare i första kursen och Eva Olsson i den andra. Båda två undervisade i båda kurserna.

Som beskrivits ovan var bakgrunden till kurserna något olika på de två skolorna och båda kurserna planerades i nära samverkan med respektive skola. Kurserna specialutformades av oss kursledare i samråd med institutionens studierektor för uppdragsutbildning, rektor på respektive skola samt ett par förstelärare. Vi hade cirka tre planeringsmöten inför varje kurs, där vi ringade in behov och målsättningar för utbildningen, samt de praktiska förutsättningarna vad gällde tidsomfång. Vi kursledare utformade förslag till litteraturlista, kursplan och undervisningsformer efter dessa möten, varefter rektor och förstelärare lämnade synpunkter inför det slutliga fastställandet. Under kursens gång fick vi kontinuerlig återkoppling från förstelärarna och anpassade innehållet utifrån deltagarnas frågor och önskemål.

Alla kursträffar, cirka fyra per termin under två terminer, hölls i de aktuella skolornas lokaler, dels på eftermiddagstid då lärarna hade konferenstid, dels på studiedagar. Det grundläggande upplägget av kurserna var likartat. Vi höll föreläsningar om den teoretiska grunden för CLIL, forskning om CLIL och metoder för att undervisa ämnen på ett andraspråk. Inför träffarna studerade deltagarna litteratur som anknöt till föreläsningarna och de diskuterade litteraturen i seminarier där vi deltog, eller i grupper vid annat tillfälle. Eftersom en kurs var på avancerad nivå och en på grundläggande nivå skilde sig litteraturen åt i viss mån, liksom innehållet i föreläsningar. I den kurs som gavs på avancerad nivå ingick fler forskningsbaserade artiklar och grundboken var mer teoretisk jämfört med litteraturen i kursen som gavs på grundläggande nivå där inriktningen var mer praktisknära.

En viktig del i båda kurserna var de examinerande uppsatserna. I kursen riktad mot gymnasieskolan skrev deltagarna enskilda uppsatser, men de gav och fick respons parvis under skrivarbetet. Eftersom de sedan tidigare undervisade på engelska handlade deras uppsatser om att utforska specifika aspekter eller problem kopplade till CLIL och att reflektera kring denna aspekt i relation till den egna undervisningen och kurslitteraturen.

I kursen som gavs på grundskolan skrevs uppsatserna i par. Här utforskade och reflekterade deltagarna kring någon eller några specifika frågor som de själva formulerade och som anknöt till CLIL-undervisningen de genomfört som en i del av kursen. Även i denna kurs gav deltagarna respons på varandras textutkast.

I båda kurserna anordnades ett examinerande seminarium där uppsatserna diskuterades. Deltagarna fick särskilt ansvar för en uppsats där de skulle sammanfatta arbetet och leda en diskussion. Efter seminariet lämnade vi

kursledare skriftliga kommentarer på uppsatserna och deltagarna inkom efter några veckor med slutversioner av uppsatserna.

## Kursen mot gymnasieskolan

Den gymnasieskola där deltagarna i denna kurs tjänstgjorde har sedan länge använt engelska som undervisningsspråk i samtliga ämnen utom språkämnen. Alla vid skolan är införstådda med detta, och som lärare är det en självklar del av tjänsten. Som antytts tidigare, inleddes kontakterna om kursen med denna skola som ett resultat av att några lärare började ifrågasätta nyttan och effekterna av att använda engelska i så hög grad som de gjorde. En konflikt kunde initialt anas mellan å ena sidan språklärarna som ansåg att språkundervisning var deras domän och ingenting som övriga lärare skulle ägna sig åt, och å andra sidan de övriga ämneslärarna som inte alls såg sig som språklärare utan enbart använde engelska istället för svenska som undervisningsspråk.

Fokus i kursen låg på att tydliggöra språkets roll för förståelsen och lärandet av ämnesinnehåll. Oavsett om ämnet undervisas på elevens förstaspråk eller på något annat språk är det viktigt att inse att varje ämne har sitt eget språkbruk, sin egen ämnesspecifika vokabulär och sina egna språkliga traditioner och konventioner. Tyvärr är detta något som ofta förbises, men när undervisningen sker på ett för eleverna främmande språk ställs behovet av denna förståelse på sin spets. Inom forskning om CLIL framkommer att ämneslärare i andra ämnen än språk ofta anser att de inte ska ägna sig åt språkundervisning över huvud taget, utan att det är upp till respektive språklärare att ta hand om (Lyster, 2007). Är man CLIL-lärare är det dock helt nödvändigt att integrera språk och ämne. Integreringen gör undervisningen mer effektiv, eftersom språkets roll som bärare av ämnesinnehållet och dess betydelse för ämnesförståelsen uppmärksammas. Det är just detta som gör CLIL så unikt (Coyle, 1999). En stor del av kursen ägnades därför åt olika typer av arbetssätt som främjar inte bara ämneskunskaperna i sig utan även det språk som är en integrerad del av dem. Ett sådant sätt är så kallad *scaffolding* (Gibbons, 2001), det vill säga språklig stöttning, där läraren på olika sätt stöttar elevens utveckling av det ämnesspecifika språket. Scaffolding ingår i genrep pedagogik, där fokus ligger på de för ämnet specifika skrivgenrerna. Inom ämnet kemi skrivs bland annat labbrapporter, som har en mycket specifik uppbyggnad med höga krav på hur innehållet presenteras. Inom

samhällskunskap lär man sig exempelvis skriva argumenterande texter. Olika genrer används alltså i olika ämnen och det finns ofta ämnesspecifika konventioner för hur de utformas.

Kursen som riktade sig till gymnasielärare gavs på avancerad nivå. Den instruktion deltagarna fick angående kursuppsatsens innehåll var att den skulle fokusera på den praktiska implementeringen i det egna klassrummet av en eller flera av de aspekter som tagits upp under kursens gång. I det följande redogör vi för fokus och forskningsfrågor i de kursuppsatser som examinerades i denna kurs.

Författarna till uppsatserna var lärare i olika ämnen, och såväl natur- och samhällsvetenskapliga som språkliga ämnen fanns representerade. Av de totalt 17 uppsatser som examinerades fokuserade en på en enkät om orsaker till val av och attityder till CLIL bland elever med svenska som andraspråk, en annan på användning av kamratrespons för att utveckla elevers förmåga att tänka och skriva kritiskt i psykologiämnet, en tredje på kollaborativ undervisning i en kurs om litteratur på elevers förstaspråk. De flesta av uppsatserna handlade dock om scaffolding och genrepedagogik. Vi kan alltså konstatera att en stor majoritet av deltagarna fann dessa metoder så värdefulla, alternativt intressanta, i teorin att de även ville använda dem eller relatera dem till sin dagliga praktik. Flertalet uppsatser diskuterade språk- och ämnesintegrering på en metanivå. Med andra ord, detaljer kring genomförandet vid de enskilda lektionerna var inte så vanligt förekommande, utan togs upp i en mer generell ämneskontext.

I flera av uppsatserna som tog upp scaffolding och genrepedagogik uttrycker författarna en medvetenhet om att stöttning i såväl ämne som språk är nödvändigt för att eleverna ska kunna forma sin egen förståelse av ämnesinnehållet. I en uppsats som handlar om språklig scaffolding i ämnet idrott diskuteras termen *physical literacy* (Whitehead, 2010). Detta begrepp vävs i uppsatsen samman med *critical pedagogy*, (Freire, 1970) med hjälp av vilken en struktur kan skapas för att integrera språk även i ett ämne som ofta enbart förknippas med användandet av kroppen för fysisk utövning av olika aktiviteter. Här har alltså skribenten på egen hand hittat en gren inom sitt ämnesområde som understryker vikten av språklig och ämnesmässig integration, och som illustrerar de möjligheter som finns inom CLIL. I en annan uppsats beskrivs labbrapportens betydelse i kemiämnet, och hur genrepedagogik kan användas i undervisningen. Författaren inleder sin diskussionsdel med att fastställa att kemi är ett skolämne som kräver



scaffolding, vare sig undervisningsspråket är elevens första språk, L1, eller något annat, L2. Samma författare avslutar med att konstatera att “In learning chemistry or any science subjects the number one objective is to understand and be able to communicate in proper academic and subject specific language, be it the L1 or an L2”. Här finns alltså en klar förståelse för språkets betydelse och att ämnet i sig representerar en unik språklig repertoar, oavsett undervisningsspråk.

Uppsatserna tar på ett eller annat sätt upp flera av de grundpelare CLIL baseras på. Språkets betydelse för ämneskunskaper beskrivs ingående i samtliga kursuppsatser, och som nämnts ovan analyserar majoriteten av deltagarna i sina uppsatser olika typer av arbetssätt och metoder som passar just i deras eget ämne och i deras egen vardagliga undervisning. Det är en tydlig indikation på att språket har fått den framträdande roll det bör ha vid en CLIL-skola som denna, och att deltagarna har upplevt den eftersträvade synvändan – från att ha betraktat allt som har med språk att göra som något enbart språklärare ägnar sig åt, till att inse att det egna ämnet har sitt eget språk, och att man som ämneslärare är expert på just det språket, och därmed den som är bäst lämpad att fokusera på det i undervisningen.

## **Kursen mot grundskolan**

Syftet med kursen på grundskolan var, som framgick, att ge lärarna kunskap om och verktyg för att bedriva språk- och ämnesintegrerad undervisning med såväl engelska som svenska som undervisningsspråk. Eftersom grundskolans lärare endast i mindre omfattning eller inte alls använt engelska som undervisningsspråk innan de började kursen krävdes ett annat upplägg än i kursen på gymnasieskolan, vilket framkom vid de gemensamma planeringsmötena. Förutom föreläsningar om den teoretiska bakgrunden till CLIL och forskning om sådan undervisning innefattade kursen också i hög utsträckning konkreta exempel på arbetssätt och metoder för att stötta elevernas utveckling av språk- och ämneskunskaper. Även i denna kurs var språklig stöttning, scaffolding, ett centralt begrepp som kursdeltagarna också fick omsätta i praktik. Lärarna fick i uppgift att planera, genomföra och utvärdera ett arbetsområde baserat på CLIL, där engelska i större eller mindre omfattning skulle användas i undervisningen. Inför detta arbete formerade lärarna lämpliga grupper där exempelvis en SO-lärare, en speciallärare och en engelsklärare arbetade tillsammans med att planera ett arbetsområde där SO

och engelska integrerades. I planeringsfasen fick grupperna muntlig och viss skriftlig feedback från oss kursledare. Vid ett tillfälle presenterade grupperna sina planer för de övriga lärarna och fick synpunkter även från dem. Medan lärarna planerade och genomförde CLIL-arbetsområdet reflekterade de också över vilken eller vilka frågeställningar de ville fokusera och fördjupa i den examinerande kursuppsatsen.

När lärarna i grupper planerade CLIL-projekt utgick de från modeller för planering som presenterats tidigare under kursen (se, t.ex., Dale & Tanner, 2012). I planen formulerades ämnesmässiga mål, kopplade till ämnets kursplan, och även mål för vad eleverna behöver kunna språkligt för att förstå och själva uttrycka kunskap i ämnet. Exempelvis definierades ett centralt ordförråd för ämnesområdet. Vidare planerades lärarledda genomgångar, uppgifter och övningar för att stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling, och avvägningar gjordes under vilka moment svenska respektive engelska skulle användas. Oftast skedde denna planering i samarbete mellan språk- och ämneslärare. I planeringen, liksom senare i de examinerande uppsatserna, kan lärarnas medvetenhet om vikten av språklig stöttning noteras, inte minst bland lärare för yngre åldrar där språkutvecklande arbetssätt är en nödvändig förutsättning i all undervisning, oavsett undervisningsspråk.

I de examinerande uppsatserna anknöt lärarna i stor utsträckning till det CLIL-arbetsområde de genomfört. Nedan följer ett utdrag ur en uppsats där lektionsarbetet i ett CLIL-arbetsområde om träd i årskurs 1-2 beskrivs:

Till samtliga lektioner satte vi upp både innehålls- och språkliga mål. Lektionsmål och nyckelord sattes upp på både engelska och svenska på affischer som fylldes på allteftersom vi arbetade med de olika områdena. Samtliga lektioner startade med en återkoppling till vad eleverna tidigare fått lära sig. Vi startade även upp samtliga områden med att på olika sätt kolla av elevernas förkunskaper, och avslutade samtliga lektioner med frågor, liknande test eller "exit tickets". Detta för att utvärdera lektionerna och se vad eleverna lärt sig. Lektionsutvärderingarna använde vi sedan för att på bästa sätt stötta och utmana eleverna i nästkommande lektioner, så att vi kunde möta eleverna på en för dem utmanande nivå.

Som exemplet visar fanns en medvetenhet hos dessa lärare inte bara om språkets roll utan också om vikten av uppföljning av elevernas förståelse inför fortsatt planering. Det räcker inte att bara uppmärksamma språket – som CLIL-pedagog måste man också utveckla metoder för att kontinuerligt utvärdera elevernas ämnesmässiga och språkliga förståelse för att kunna planera den fortsatta undervisningen. Detta gäller givetvis i all undervisning,

men när ett andraspråk används som undervisningsspråk är detta än mer nödvändigt än när elevernas förstaspråk används, eftersom förståelse av ämnet hänger samman med och är beroende av språklig förståelse.

I de frågeställningar som togs upp i den grundläggande kursens uppsatser märks framför allt lärarnas intresse för att utforska elevernas lärande och motivation i CLIL-undervisning med engelska som målspråk. Frågor som frekvent förekom var bland annat: Vad händer med elevernas lärande om undervisningen sker på engelska? Hur upplever eleverna undervisningen? Detta är naturligtvis mycket relevanta frågor att som lärare ställa sig. I kurslitteratur och under föreläsningarna behandlades inte bara möjligheter som CLIL ger utan också svårigheter, och eventuella negativa konsekvenser av CLIL togs upp till diskussion för att problematisera användningen av ett annat undervisningsspråk än elevernas förstaspråk. Givetvis krävs utbildning och kompetens om CLIL för att sådan undervisning ska kunna bedrivas med lyckat resultat. Det är därför positivt att lärarna, som ett led i fortbildningen, lade vikt vid att utforska och utvärdera hur CLIL kunde fungera i den egna kontexten.

En grundläggande tanke i CLIL är att eleverna ska uppleva språkundervisningen som mer meningsfull och autentisk när de använder målspråket för kommunikation i olika skolämnen. Detta förväntas stärka deras motivation. Eftersom graden av motivation har stor betydelse för lärande (se t.ex. Dörnyei, 2005) valde flera av lärarna att utforska hur sättet att arbeta med CLIL upplevdes av eleverna. Med stöd i kurslitteraturen (t.ex. Dale, & Tanner, 2012) avsåg de bland annat undersöka elevernas emotionella utmaningar i mötet med CLIL, exempelvis om känslor av oro eller otillräcklighet drabbade dem när målspråket användes i undervisningen.

För att få svar på sina frågeställningar om hur eleverna upplevde CLIL-undervisningen genomförde flera av deltagarna enkätundersökningar i sina klasser efter den period då de använt CLIL-metoder med engelska som målspråk. I årskurs 5 genomförde exempelvis undervisande lärare en enkät i slutet av arbetsområdet där de planerat och genomfört CLIL-undervisning i NO och engelska om *recycling*, dvs återvinning. Enkäten gav en positiv bild av elevernas uppfattningar om att arbeta utifrån CLIL. Ett par lärare skriver i sin analys utifrån enkätsvaren:

De generellt positiva resultaten tror vi kan ha flera orsaker. En upplevelse som vi hade ur ett lärarperspektiv var att när texterna som eleverna arbetade med på engelskan var direkt kopplade till NO-undervisningen så kändes det

som att eleverna upplevde undervisningen i båda ämnena som mer meningsfull.

Det fanns också lärare som i sina uppsatser lyfte fram svårigheter med att i viss utsträckning använda engelska som undervisningsspråk: ”Vi tror att det kan finnas en risk för att det blir för svårt för enstaka elever till följd av minskad motivation.” Lärarna i årskurs 5 beskriver att ungefär 50 procent av undervisningen på NO-lektionerna var på svenska eftersom de ansåg det nödvändigt för att inte elever som är nybörjare i engelska skulle tycka att det blev för svårt och därför tappa intresse och koncentration. En metod som användes var att på svenska sammanfatta sådana NO-moment som tidigare tagits upp på engelska. Några lärare lyfte fram att den språk- och ämnesintegrerade undervisning som genomfördes innebar en ökad repetition och tydlighet där eleverna får höra eller behandla samma innehåll fler gånger, på svenska och på engelska, vilket de menade kunde vara positivt för eleverna eftersom repetition gynnar lärande och förståelse.

I jämförelse med de uppsatser som skrevs av deltagarna i den kurs som gavs för gymnasielärare var grundskolläraernas uppsatser mer praktiktäna och mer inriktade på att utforska vad CLIL kunde innebära. De metoder och arbetssätt som studerats under kursen prövades i praktik, problematiserades och analyserades i uppsatserna. I lärarnas analyser framkom en medvetenhet om de möjligheter och svårigheter som CLIL kan innebära, vilket torde vara en god grund för fortsatt utveckling av undervisning baserad på CLIL.

Det tycks alltså som att kursdeltagarnas medvetenhet om den teoretiska grunden för CLIL och metoder för att bedriva sådan undervisning stärktes i båda kurserna. För oss som forskare har kurserna inneburit att vi fått insikter om praktiska möjligheter och svårigheter i genomförandet av CLIL. Vi har även erfarit vikten av noggrann planering av uppdragsutbildning i samråd mellan inblandade parter. I följande avsnitt diskuterar vi dessa tre aspekter av de ovan beskrivna uppdragskurserna: betydelsen av kurserna ur ett deltagarperspektiv, vikten av den samordnade planeringen samt lärdomar ur ett forskningsperspektiv.

## Diskussion

Inledningsvis kan vi konstatera att vid uppdragsutbildning som baseras i beslut som fattats uppifrån, till exempel av skollledning, är det inte ovanligt att ett visst motstånd förekommer bland deltagare. Så var också fallet i dessa

kurser, framför allt i den riktad mot grundskolan. Vi menar att det är viktigt att sådant motstånd får utrymme och att tid ges för diskussioner kring detta. Vår trovärdighet som kursledare förstärks genom en vetenskaplig hållning, det vill säga, att vi tar upp både positiva och negativa aspekter av den pedagogik eller de metoder som behandlas. I de kurser som beskrivits här var det viktigt att vi inte uppfattades som okritiska förespråkare av CLIL. Vi har ett genuint intresse av att utforska vad CLIL-undervisning kan innebära för elever och lärare i den svenska skolkontexten. Flera lärare uttryckte uppskattning för detta förhållningssätt, och för att kurserna löpte över lång tid, vilket gav utrymme för viktiga diskussioner, inte enbart vid de olika kurstillfällena utan även inom lärarkollegiet under läsåret. Detta, påpekade flera av kursdeltagarna, stod i stark kontrast till de hel- eller halvdagsföreläsningar många hade varit på under sin yrkeskarriär, där någon talare fokuserar enbart på ett förhållningssätt och ofta på ett relativt okritiskt sätt.

För de deltagande lärarna tycks kurserna ha inneburit en större förståelse för språkets betydelse i allmänhet, och vid användandet av engelska som undervisningsspråk i synnerhet. Intressant nog har det visat sig i uppföljande möten att även lärare som använder svenska som huvudsakligt undervisningsspråk har tagit till sig det språk- och innehållsintegrerande synsättet, och på olika sätt fokuserat språkliga aspekter i sina respektive ämnen (exempelvis matematik och geografi). Detta ser vi som mycket positivt, eftersom varje ämne har sitt ämnestypiska språk som följer specifika språkliga konventioner. När undervisningen sker på elevens förstaspråk tas ofta språkkunskaper för givna, och ämnesrelaterat språkbruk lyfts inte upp specifikt, vilket kan leda till missförstånd och oklarheter. Den språkliga aspekten är viktig oavsett undervisningsspråk, och det verkar alltså som om kurserna har lett till en större förståelse därvidlag bland deltagarna. Eftersom elever med olika språklig bakgrund finns i de flesta klassrum i svensk skola idag kan de metoder som CLIL baseras på vara användbara oavsett om undervisningen mestadels sker på svenska eller om den helt eller delvis sker på engelska.

Planeringen av uppdragskurser är betydelsefull för utfallet, och det är av stor vikt att den sker i tät samverkan mellan uppdragsgivare och universitet. Som nämnts kan de båda kurserna som beskrivits här vid en första anblick synas vara tämligen likartade. I verkligheten blev kurserna dock olika. Detta berodde till stor del på att vi planerade innehåll och upplägg tillsammans med rektorer och förstelärare vid respektive skola, och att varje kurs därmed blev

helt skräddarsydd utifrån respektive skolas förutsättningar och behov. Förutom samverkan under planeringen var det också viktigt att under kursens gång, mellan kurstillfällena, stämma av med rektorer och förstelärare om behov av förtydliganden eller tillägg i planeringen utifrån deltagarnas behov och önskemål.

Vikten av den samordnade planeringen där uppdragsgivare och kursledning gemensamt utifrån förutsättningar, syfte och mål formar kursen är en lärdom som kan generaliseras till andra uppdragskurser. Från universitetets sida är det viktigt att kursens utformning och examination lever upp till de akademiska krav som ställs på poänggivande kurser. Från uppdragsgivarens sida är det viktigt att kursens innehåll motsvarar förväntningar och behov.

Som forskare har vi fördjupat våra kunskaper om CLIL genom samverkan med skolorna. Tidigare forskning har pekat på vikten av kontextualisering av CLIL (Sylvén, 2013), och de insikter vi har fått under dessa kurser har stärkt denna uppfattning. Vi kan konstatera att generella lösningar inte är applicerbara inom detta område. För att CLIL ska fungera väl på det lokala planet krävs välutbildade lärare, en ledning som inser vikten av samplanering och avsätter tid för sådan, samt en välfungerande kommunikation mellan ledning, lärare och elever. Utifrån denna bas kan sedan CLIL-undervisningen planeras.

Baserat på tidigare forskning och våra erfarenheter från dessa uppdragskurser kan vi notera att det finns ett antal betydelsefulla aspekter som är viktiga att ta ställning till för varje enskild skola vid införande av CLIL. Till sådana aspekter hör exempelvis (i) vilka ämnen som lämpar sig för CLIL, (ii) om det finns ämnesområden där olika lärarkategorier kan samarbeta utifrån CLIL, samt (iii) om några elevgrupper/klasser är bättre lämpade än andra för CLIL-undervisning.

Frågan om huruvida något ämne fungerar bättre med CLIL än något annat har diskuterats livligt i båda våra kurser. Exempelvis anser vissa att ett ämne som samhällskunskap är alldeles för textbaserat för att CLIL ska fungera, medan andra tycker tvärtom, att samhällskunskap är alldeles utmärkt som CLIL-ämne eftersom det är så språkligt innehållsrikt. Matematik är ett ämne som många anser sakna rent språkliga inslag, medan andra ser matematik som ett utomordentligt lämpligt CLIL-ämne. Ytterligare ett ämne som i förstone inte tycks vara språkligt baserat är idrottsämnet, men som deltagare i våra kurser har visat kan fungera mycket väl ur ett CLIL-perspektiv. Ämnens lämplighet för CLIL är något som även diskuteras i internationell forskning

(Navés & Victori, 2010). Inom detta område finns ingen tidigare forskning i Sverige, men vi har under dessa kurser fått inblick i hur lärare och elever tillsammans kan implementera CLIL i olika ämneskontexter. I ett kommande samverkansprojekt kommer vi att mer ingående dokumentera och studera hur CLIL kan utformas i olika ämnen. Syftet med projektet är att dels fördjupa kunskapen om CLIL med målspråk engelska, dels att tillsammans med lärarna identifiera metoder och arbetsätt baserade på CLIL som gynnar elevernas kunskapsutveckling.

En aspekt av vikt för oss som forskare var att vi fick ta del av de enkäter lärarna på grundskolan genomfört bland eleverna. Även om dessa genomfördes med förhållandevis få elever gav de oss insikter om hur den grupp vilken undervisningen är tänkt att gynna, det vill säga eleverna, upplevde den undervisning som lärarna i samråd med oss under kursens gång hade planerat. Lärarnas planeringar, beskrivningar och analyser av lektionerna tillsammans med enkätsvaren gav oss en illustrativ bild av de möjligheter och hinder för lärande som kan finnas i ett CLIL-klassrum. Den bild vi får genom lärarnas uppsatser och genom våra möten med dem på skolan är att en övervägande del av eleverna och lärarna uppskattar arbetssättet. Vissa elevgrupper uttryckte att undervisningen upplevdes som svårare när den delvis skedde på engelska, men de uttryckte samtidigt att de lärt sig lika mycket eller mer än vanligt. Detta var också lärarnas intryck. Det är naturligtvis svårt att veta hur elevernas ämneskunskaper, engelsk- eller svenskkunskaper hade utvecklats om arbetsområdet undervisats på svenska, och vi kan konstatera ett behov av vidare forskning om effekter av CLIL-undervisning på grundskolan (Skolverket, 2008; Toth, 2018).

## Slutord

För oss som forskare gav dessa kurser oss unika inblickar i den praktiska implementeringen av CLIL-undervisning. Vi fick möjlighet att under lång tid och på nära håll ta del av lärarnas tankar och de problem och möjligheter CLIL erbjuder. Att följa lärarnas arbete med att planera ett arbetsområde gav oss insikter i möjliga arbetsformer beroende på ämnesområde och åldersgrupp. Genom vår nära kontakt med lärarna har vi fått en större förståelse för hur CLIL kan fungera i praktiken och på så sätt har våra kunskaper om CLIL fördjupats och nyanserats väsentligt. Denna förståelse

kommer att vara en betydelsefull utgångspunkt i vår fortsatta forskning om CLIL.

En slutsats som kan dras av våra erfarenheter är att uppdragsutbildning som form lämpar sig mycket väl för att tillgodose specifika önskemål från uppdragsgivaren samtidigt som universitetet också har stort utbyte av samverkan. Vi menar att en poänggivande universitetskurs som skraddarsys för ett kollegium kan vara en god möjlighet för lärare att fortbilda sig på ett för dem relevant och applicerbart sätt och för skolan att skapa en gemensam forskningsbaserad grund för kollegiets fortsatta utvecklingsarbete. Dessutom ger det möjlighet för forskare att få inblickar i den dagliga pågående verksamheten i skolorna, och därmed en fördjupad förståelse för den praktiska implementeringen av undervisning. På så sätt kan kvaliteten i såväl skolans undervisning som universitets forskning gynnas och förstärkas.

## Referenser

- Bruck, M., Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1974). Bilingual schooling through the elementary grades: the St. Lambert project at grade seven. *Language Learning*, 24(2), 183-204.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts. In: *Learning through a foreign language* (pp. 46 - 62).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* (31), 182-204.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Eurydice Network. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Genesee, F. (1983). Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? In: J. Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (pp. 1-14). Sydney: Primary English Teaching Association.



- Järvinen, H. M. (1999). Second language acquisition through CLIL at primary school level. In: J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Merikivi, R., & Pietilä, P. (2014). Vocabulary in CLIL and mainstream education. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 487-497.
- Navés, T., & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 30-54). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Olsson, E. (2016). *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Diss. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 383. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41359>
- Olsson, E., & Sylvén, L. K. (2015). Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 77-103.
- Paulsrud, B. (2019). Mapping CLIL in Sweden. In L. K. Sylvén (Ed.), *Investigating content and language integrated learning. Insights from Swedish high schools*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL. An empirical study. In: C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (Vol. 7, pp. 191-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Skolverket. (2008). *Undervisning på engelska. Utvärdering av en försöksverksamhet i grundskolan*. Hämtad 2019-05-01, från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2450>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1981). *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*. Toronto: Ontario Institute of Studies in Education.
- Sylvén, L. K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Diss. Engelska institutionen. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – Why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320.
- Sylvén, L. K. (Ed.) (2019). *Investigating content and language integrated learning. Insights from Swedish high schools*. Bristol: Multilingual Matters.
- Terlevic Johansson, K. (2011). *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL?* Diss. Institutionen för språk och litteraturer. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/26560>
- Toth, J. (2018). *English-medium instruction for young learners in Sweden. A longitudinal case study of a primary school class in a bilingual English-Swedish school*. Diss. Institutionen för språkdidaktik. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1205724/FULLTEXT01.pdf>
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.



*Karin Rönnerman* har intresserat sig för att utveckla kunskap om lärares professionsutveckling. Detta har hon framför allt gjort genom aktionsforskning som innebär att forskare och praktiker deltar i en gemensam process där respektive kunskapsfält berikar varandra för en förståelse av praktiken och de sammanhang i vilken praktiken ingår i. I dessa processer är lärares kollegiala möten och handlingar i praktiken av särskilt intresse där ett mellanledarskap fokuseras. Ett ledarskap som innebär att lärare leder sina kollegor och därigenom driver skolans utveckling. Den teoretiska inramningen utgörs av praktikteorier. Rönnerman medverkar i och leder forskningsmiljön Skolutveckling och Ledarskap vid IPS.

Rönnermans uppdrag inom utbildning tangerar den forskning hon bedriver. Hon medverkar i kurser om verksamheters skolutveckling genom systematiskt kvalitetsarbete. Ett särskilt intresse finns för utveckling av metodfrågor och dess tillämpning i utbildningssammanhang. Rönnerman handleder examensarbeten på avancerad nivå och avhandlingsarbeten på forskarnivå. Hon är vetenskaplig ledare för ett Nordiskt Masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMiA). Rönnerman tilldelades LUNs pedagogiska pris 2013. Hon sitter med i Lärarförbundets vetenskapliga råd och i IFOUS vetenskapliga råd.

# Det började med en liten kurs

*Karin Rönnerman*

Detta kapitel bygger på ett uppdrag jag fick 2004 av Lärarförbundet och Myndigheten för Skolutveckling (MSU) med syfte att utveckla kvalitetsarbetet i förskolan. Uppdraget kom i en tid då regeringen ändrade bestämmelserna för att kvalitetsredovisningar förutom skolan även skulle omfatta förskolan. Förslag på att indikatorsområden och kvalitetsindikatorer vid kvalitetsredovisning diskuterades för förskolan, vilket från fackligt håll sågs som tveksamt. En orsak till detta var att mätningar av barns förmågor skulle bli centrala för bedömning av kvalitet. Fackliga företrädare förordade därför att kvalitetsarbetet i högre grad skulle bygga på förskollärares befintliga kunskaper och att utrymme skulle ges för att utveckla och fördjupa dessa. Skolverket fick uppdraget att utfärda närmare föreskrifter om kvalitetsarbetet samt förbereda allmänna råd. Därtill prövades i samarbete mellan Lärarförbundet och Göteborgs universitet ytterligare en väg; en kurs i aktionsforskning som skulle ge förskollärare verktyg för kvalitetsarbetet. Förslaget från min sida var att en sådan kurs i aktionsforskning skulle genomföras under ett år på kvartsfart, där förskollärarna skulle få förutsättningar för att kunna delta i kursen och genomföra egen aktionsforskning. Önskemål från min sida fanns också om att varje kommun skulle erbjuda en grupp förskollärare att delta så att möjligheter skulle skapas för att bygga upp lokala nätverk.

En viktig utgångspunkt har från min sida varit att ställa två frågor till de som efterfrågar ett uppdrag, särskilt till rektorer och förskolechefer. Dessa är:

1. Varför ska lärare från din förskola/skola gå den här kursen?
2. På vilket sätt tänker du använda dig av lärarnas kunskap efter genomgången kurs i din egen organisation?

I detta kapitel ges inledningsvis ett kort avsnitt om hur uppdraget växte fram, följt av en beskrivning av kursens upplägg och utveckling. Med utgångspunkt i denna inledande del beskrivs sedan hur kursen inspirerade till användning av aktionsforskning för att öka kvalitet och medvetenhet bland personal i förskolan, en utveckling som dels handlade om fortsatta och utvecklade uppdrag, och dels om kurser i universitetsprogram. Den första delen avslutas med en frågeställning.

I den andra delen återges hur kursen spridits, transformerats och förvaltats i några kommuner, och hur den givit inspiration till utveckling av uppdragsverksamhet vid vår egen institution. Avslutningsvis lyfts några lärdomar fram från detta arbete.

## Uppdraget växer fram

Förhandlingar pågick under flera år mellan parterna Göteborgs universitet, Lärarförbundet och Myndigheten för Skolutveckling (MSU) innan slutligen ett avtal om uppdraget skrevs under och kursen kunde starta i oktober 2004. Inledningsvis var det Lärarförbundet som tog kontakt med mig som forskare vid Göteborgs universitet, men i takt med att våra diskussioner riktades mot att skapa förutsättningar för förskollärares deltagande kontaktades MSU för att sondera om vi kunde hitta ett samarbete och därmed skapa synergieffekter. Dessa kontakter togs i en tid när kvalitetsarbetet blivit aktuellt för förskolan och där förskolans verksamhet, i likhet med skolans, skulle ingå i kommunernas kvalitetsrapporter. Det visade sig att MSU planerade ett projekt med syfte att skapa förutsättningar för ett systematiskt gransknings- och förbättringsarbete i förskolan. Projektet ansågs lämpligt att kombinera med en kurs för förskollärare om kvalitetsarbetet i förskolan. Därmed kunde MSU tillskjuta medel så att de förskollärare som medverkade kunde få rimliga villkor för att delta i den kurs som blev en del av hela projektet.

Det övergripande projektet benämndes Q i förskolan, där Q stod för 'quality'. Detta projekt riktades till ansvariga för kvalitetsarbetet på kommunal nivå i de sju kommuner som MSU särskilt hade valt ut. Ansvariga personer hade som uppdrag att presentera en plan för det lokala kvalitetsarbetet de nästkommande tre åren och förankra planen i kommunen. Projektet med kommunerna kom att löpa parallellt med kursen för förskollärare. MSU gav ekonomiskt bidrag till tre av kommunerna samt för utveckling av en kurs. Lärarförbundet ansvarade för att projektet förankrades i den egna organisationen med lokala och regionala medlemsaktiviteter. De ordnade också en gemensam uppstartskonferens i Göteborg för både kursdeltagare och kommunansvariga. Båda organisationerna ansvarade också för spridning och publicering av projektet samt för en slutlig utvärdering efter tre år. Medverkande kommuner ansvarade för ett förankringsarbete med projektplan för kommunen, urval av deltagare till kursen samt kostnader för lärarnas resor

och dylikt. Göteborgs universitet ansvarade för utveckling av kursplan samt genomförande av kursen.

## **Forskning och erfarenhet lade grunden för en kurs**

För min del som anställd universitetslektor (docent) vid Göteborgs universitet innebar uppdraget att skapa en kurs för förskollärare, en kurs som både beaktade de kunskaper som förskollärare har genom sin utbildning och den riktning i vilken kvalitet i verksamheten skulle utvecklas. Med utgångspunkt i mina erfarenheter av skolutveckling generellt och aktionsforskning specifikt från Umeå universitet blev utmaningen att foga samman dessa delar till en kurs.

Ett resultat i min avhandling (Rönnerman, 1993) var att lärarna som ingick i studien såg ett högt värde i att själva få möjlighet att utveckla sin egen praktik tillsammans med kollegorna. Ingen av dem såg rektorskapet som en egen karriärväg, snarare önskade de att utveckla sig inom professionen för att leda arbetet framåt och stanna i yrket. Detta resultat bidrog till att jag efter disputationen tillsammans med några kollegor vid Umeå universitet ledde en seminarierie i aktionsforskning där vi också utvecklade ett samarbete med skolor i omkringliggande kommuner där aktionsforskning prövades. Jag fick möjlighet genom forskningsmedel från dåvarande Skolöverstyrelsen att följa en skola och intervju lära om mervärdet av att utveckla skolan genom aktionsforskning (Rönnerman, 1996). Resultatet pekar på vikten av att lärare är delaktiga och aktiva i att formulera de problemområden de vill förbättra i den egna praktiken. Vidare visar studien att forskarens roll som handledare och reflektionspartner till lärarna var betydelsefull.

Under våren 1995 vistades jag en månad hos professor Kenneth Zeichner vid School of Education, University of Wisconsin, Madison, USA. Jag kom där i kontakt med den verksamhet de byggt upp kring aktionsforskning i lärarutbildningen och tillsammans med yrkesverksamma lärare. Bland annat medverkade jag på en av de konferenser som ordnades i distriktet, dit lärare och forskare var inbjudna för att presentera och utbyta erfarenheter kring egen aktionsforskning. Utifrån denna vistelse och de besök jag gjorde framkom vikten av att förankra aktionsforskning på flera nivåer, från läraren i klassrummet till ansvariga beslutsfattare i skola och kommun. Ytterligare en aspekt som visade sig värdefull var att samla lärare och forskare för gemensamt erfarenhetsutbyte runt de projekt som pågick. Vid den konferens

jag medverkade i samlades lärare, forskare och ledare kring stora runda bord och presenterade pågående aktionsforskning för varandra. Arrangemanget organiserades av distriktet i samverkan med universitetet.

Senare flyttade jag till högskolan Väst och fick forskningsmedel som gjorde att jag kunde leda ytterligare ett aktionsforskningsprojekt tillsammans med en skola. Erfarenheterna från detta projekt bildade underlag till en populärvetenskaplig bok, utgiven av Studentlitteratur (Rönnerman, 1998). När jag därefter fick en anställning vid Göteborgs universitet blev jag involverad i flera projekt inom ramen för Skolverkets satsning 'Stöd till kompetensutveckling' som startade 1998. Två av dessa uppdrag genomfördes i samverkan med skolor/lärare utifrån att medel beviljats från Skolverket. Ett av dem omfattade alla lärare i en skola utanför Göteborg (Malm & Roth, 2001; Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004), medan ett annat rörde förskolan i en stadsdel i Göteborg (Rönnerman, 2000). Erfarenheter från dessa olika verksamheter gällande avsatt tid, handledning och stöd från rektor hade stor betydelse i utformningen av kursen i aktionsforskning. Arbetet med dessa uppdrag kan betecknas som uppbyggnad av beprövad erfarenhet genom att erfarenheter prövades både genom nya uppdrag men också genom stöd av forskning.

Uppdraget innebar - förutom att skriva själva kursplanen - att planera kursen över tid samt i detalj och vid varje tillfälle vidtala och informera kollegor om deltagande, kontakta föreläsare, och ha kontinuerlig kontakt med de kommuner som skulle delta. Därutöver handlade det om att skapa möjligheter för att alla involverade kollegor på institutionen skulle få möjlighet till gemensamt erfarenhetsutbyte utifrån den handledning som genomfördes. Förutom den innehållsliga planeringen innebar uppdraget att fortsatt förhandla med Lärarförbundet och MSU, men också att delta lokalt i arbetet med att ta fram kalkyler för uppdraget. Detta arbete innebar en hel del eftertanke, då kursen inte var upplagd som en reguljär kurs vid universitetet. Skillnaderna bestod i en långsammare studietakt, fasta grupper för lärarna och att jag, parallellt med att ge kursen, också byggde upp ett arbetslag på institutionen som träffades regelbundet i syfte att utbyta erfarenheter kring genomförande och förbättringar av kursen.

## Upplägg och genomförande av kursen

I kursplanen benämndes kursen *Kvalitetsarbete i förskolan genom aktionsforskning*. Den omfattade 5 poäng, vilket sedermera omvandlades till 7,5 högskolepoäng. Upplägget planerades utifrån två spår. Det ena innehöll föreläsningar och litteraturläsning och det andra var praktisk tillämpning och handledning. För det andra spåret var deltagarna indelade i mindre grupper om cirka åtta deltagare i varje, med en handledare knuten till varje grupp. Tanken bakom detta var att förskollärare från en kommun skulle ingå i samma grupp för att möjliggöra att nätverk skapades i den egna kommunen. En person från universitetet knöts till respektive grupp och ansvarade för samtliga handledningstillfällen. Grundläggande utgångspunkter genom hela kursen var:

- Förändring börjar i praktiken genom egna frågor
- Förändring sker i en process och i samarbete med andra lärare
- Förändring sker i samverkan mellan förskolan och universitetet
- Förändringsarbetet leder till personlig och social utveckling

Upplägget innebar att föreläsningar varvades med handledning av egen aktionsforskning i praktiken. Föreläsningarna gavs för samtliga deltagare på universitetet medan handledningen genomfördes i kommunen, dit handledaren reste. Föreläsningarna var upplagda på ett sådant sätt att de följde processen i aktionsforskning och skulle därmed vara ett stöd för litteraturstudierna och förskollärarnas arbete i egen praktik. Det innebar att en inledande föreläsning om aktionsforskning följdes av en som tog upp olika verktyg för att samla in information, och därefter en som handlade om hur resultatet skulle analyseras. Slutligen följde en föreläsning om hur arbetet skulle rapporteras och presenteras. Handledningen följde en struktur som bygger på att lärarna skulle ha gjort vissa uppgifter till varje tillfälle, uppgifter som vid handledningstillfället presenterades, diskuterades och reflekterades över. Strukturen för de olika handledningstillfällena följde i princip den process som kännetecknar aktionsforskning med stegen planera-agera-observera-reflektera-dokumentera. I handledningen betonades att allas röster skulle höras och att allas röster var lika viktiga.

För att förankra kvalitetsarbetet genom aktionsforskning bjöds förskollärarnas föreståndare (numera förskolechefer) och kvalitetsansvariga i kommunen in till föreläsningarna och till det avslutande tillfället då förskollärarna muntligt presenterade sitt kvalitetsarbete. Därtill skrev



kursdeltagarna en rapport som examinerades. Förskollärarna fick också till uppgift att tillsammans med föreståndaren organisera ett tillfälle i den egna kommunen för att presentera den aktion som de inom ramen för kursen genomfört i den egna verksamheten.

På institutionen innebar upplägget att lärare som kunde ha intresse av att medverka i kursen som handledare kontaktades. Eftersom hela upplägget var tämligen nytt för samtliga involverade bjöd jag in till regelbundna träffar som syftade till erfarenhetsutbyte med avseende på handledningen, men också till att reflektera över vad vi gjorde och vad det kunde leda vidare till. Senare skapade jag också en kurs i aktionsforskning för utbildning på forskarnivå, dit jag bland annat bjöd in professor Kenneth Zeichner från Wisconsin. Kursen, om 5 poäng, kom att ges vid tre tillfällen och flera av dem som var handledare i uppdragen deltog. Den första kursen resulterade i en bok där jag beskrev aktionsforskning och deltagarna exemplifierade med sin egen aktionsforskning (Rönnerman, 2004). En ny och delvis reviderad upplaga av boken utkom 2012 (Rönnerman, 2012). Till kursen sökte sig även deltagare från andra håll (utanför Göteborgs universitet), vilket blev en start på samarbete med bland annat Norge (se Rönnerman, Furu, Salo, 2018).

Den första kursen startade år 2004 med ett 2-dagars internat med 70 förskollärare på ett konferenscentrum i Göteborg (organiserat av MSU och Lärarförbundet). Deltagarna kom från sju kommuner i Västsverige. Till dessa grupper knöts, förutom jag själv, tre lärare från universitetet. Jag var kursledare, höll i några föreläsningar och handledde två grupper av kursdeltagare. Dessutom planerade och ledde jag de sammankomster med lärarna som syftade till egen kunskapsuppbyggnad genom erfarenhetsutbyte och reflektion. Dessa erfarenhetsutbyten fick stor betydelse för utveckling av anvisningar till kursdeltagare samt för val av litteratur i kursen. Efter denna första kurs kom förfrågan om att ge kursen igen till samma kommuner, men också från andra kommuner som visat intresse.

I samband med att aktionsforskningskollegiet fyllde fem år (2005) ordnade jag en sammankomst vid en folkhögskola för kollegor intresserade av aktionsforskning. Många vid institutionen deltog, liksom doktorander och de norska forskare vi fått kontakt med. Denna sammankomst, som samlade 40-talet intresserade akademiker, kom att bli grunden för den konferens som kom att heta *Nordisk aktionslärande och aktionsforskning (Noralf)* och som genomförs regelbundet sedan dess. Konferensen är upplagd som dialogkonferens, en särskild form för kunskapande och kunskapsspridning i dialog som skapades

av Gustavsen (2001) i ett omfattande forskningsprojekt i arbetsvetenskap. Dialogkonferensformatet har utvecklats vidare för pedagogiska kontexter (Lund, 2004) och används idag i sammanhang där många pedagoger möts för att delge och reflektera kring sina erfarenheter av utvecklingsarbete.

## Fortsatt utveckling av kursen

Förutom det stora intresset hos de kommuner som deltog i den första kursen visade, som nämnts, även andra närliggande kommuner intresse att delta i en andra omgång. Gotlands kommun var den kommun som låg längst bort, men då utlokaliserade vi kursen dit och genomförde den på plats. Det var jag tillsammans med en kollega (Lena Folkesson) som genomförde detta uppdrag.Handledningstillfällena genomfördes via videolänk på distans.

Upplägget på kursen utvecklades under detta år på många sätt med mer tydliga instruktioner till kursens olika delar, vilket återspeglades i den kursguide som utformades 2007 i samband med att kursen, på förslag från mig, också antogs som fristående kurs vid institutionen. Kursens benämning och innehåll vidgades, och namnet blev nu *Aktionsforskning och skolutveckling (PDA 104)*. Kurspoängen fördubblades i samband med detta till 15 högskolepoäng. Jag var här noga med att kursen skulle läggas på avancerad nivå för att möjliggöra för lärare att bygga på sin grundutbildning och senare möjliggöra studier på forskarnivå. Beslutet innebar att kursen också började ges inom ordinarie kursutbud på universitetet parallellt med att den gavs som uppdrag till kommunerna.).

Kursplanen kom i sig också att användas i andra uppdrag och inspirera till liknande kurser och kursupplägg, dock med annan benämning. Ett exempel är det uppdrag som genomfördes i en kommun under ledning av en kollega vid dåvarande rektorsutbildning, och som kom att pågå under många år. Här kallades kursen *Leda lärande i lag*.

För att ge en uppskattning av antal kurser som gavs som uppdrag till kommuner numrerades kurserna till en början. I mina anteckningar hittar jag upp till 11 kurser som gavs, men kursen har fortsatt getts även efter detta (se bilaga 1). Från 2007 började den också ges varje höst i det ordinarie kursutbudet på institutionen.

Som en vidare utveckling av denna kurs drev jag tillsammans med en kollega vid IPS och två norska kollegor vid universitetet i Tromsø idén om att skapa ett masterprogram i aktionsforskning. Utbildningsplanen till ett *Nordiskt*

*masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMiA)* antogs av Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden i juni 2010. Utifrån de erfarenheter vi hade av kursen i aktionsforskning och att studenter sökte den som fristående kurs (PDA 104), kom den kursen att bilda den första obligatoriska kursen i programmet. Därefter utvecklades övriga obligatoriska kurser (PDA 109, 110, 111) och förslag på ett urval valbara kurser angavs. Programmet, som startade med antagning av studenter hösten 2011, kan sägas sätta in aktionsforskning i ett bredare samhällsligt sammanhang både nationellt och internationellt. Det vilar på en nordisk tradition av bildning och folkbildning, där former för aktionsforskning varit tydliga under de senaste 150 åren. Ett exempel på denna tradition är studiecirkeln, en form för vuxnas lärande där diskussion och reflektion över texter står i centrum (jfr Ellen Key). Just den dialogiska formen där diskussionen förs med demokratiska förtecken har blivit ett nav i programmet. En modell för dialog och givandet av respons på varandras textutkast tillämpas genom hela programmet.

Den ursprungliga kursen ges fortfarande som uppdrag till kommuner som så önskar, men i förhandling med kommunerna föreslås att man hellre väljer våra befintliga kurser på universitetet. Detta av två skäl; dels ges lärarna då möjlighet att träffa lärare från andra skolor, och dels kan skolan använda de resurser det skulle ha kostat att köpa kursen som uppdrag till att ge lärarna förutsättningar för att gå kursen. Därtill har lärarna möjlighet att fortsätta med andra kurser och på så vis erhålla en examen i exempelvis ett masterprogram. I de fall kursen ges som uppdrag har ibland beteckningen ändrats för att svara mot det innehåll och den målgrupp som avses.

*Så, på vilket sätt har kursen satt spår i fortsatt utveckling i kommuner och på universitetet?*

I den kommande delen ger jag några exempel där jag känner till att kursen fått ett starkt fäste, och där kommunerna har utvecklat innehållet vidare genom att använda sig av förskollärarnas kompetens i det egna kvalitetsarbetet. Vidare kommer de spår av kursen som bidragit till en utveckling vid vår egen institution att återges.

## Strategier för utveckling av utbildning i kommuner och på universitetet

Nedan återges exempel på vilka strategier tre kommuner har använt för att gå vidare utifrån den kurs de deltagit i. Efter så lång tid som 15 år är det intressant att notera att det fortfarande finns spår av innehållet i kursen kvar, om än på olika sätt. I några fall har kursen också inneburit fortsatt samverkan med universitet. Avslutningsvis anknyter jag till hur kursen utvecklats inom den egna institutionen, där masterprogrammet utgör ett exempel.

### **F-kommun**

Kommunen deltog i den första kursen med sju förskollärare, och vid det första tillfället (som var utformat som ett internat) var även kvalitetssamordnaren med. Under det att kursen pågick samlade kvalitetssamordnaren fortlöpande de förskollärare som gick kursen för samtal om hur kvalitetsarbetet skulle utvecklas i kommunen. När kursen var klar fanns det tre uppdrag som handledare att söka. Tre förskollärare fick varsitt uppdrag och planerade tillsammans arbetet som handledare. De deltog i möten med förskolechefer och kvalitetssamordnaren för att planera arbetet, som innebar att handleda arbetslag i kommunen och att vara delaktiga i samtalen om vilken typ av fortbildning som man skulle satsa på (Rönnerman, 2011). Vid några tillfällen bjöds jag in för att alla i kommunen skulle få en föreläsning om aktionsforskning i samband med att de olika förskolorna presenterade sin aktionsforskning för varandra. Förskollärarna från denna kommun var ofta ute på studiedagar i andra kommuner och var vid ett tillfälle tillsammans med mig på Skolforum i Stockholm för att prata om kvalitetsarbete i förskolan genom aktionsforskning. Två av samordnarna deltog också i den forskningscirkel vi ordnade 2012 (se nedan). En av förskollärarna påbörjade 2005 en utbildning på forskarnivå i ämnet barn- och utbildningsvetenskap med kommunen som finansier.

### **Stadsdelen**

Fyra förskollärare deltog i den första kursen 2004. Efter genomgången kurs ville tre av dem fortsätta med aktionsforskning och handledning av kollegor. I ett först steg kontaktade de sina respektive föreståndare (nu förskolechefer) och förhandlade om att få använda den tid som var avsatt för kollegiala möten

för just aktionsforskning och kvalitetsarbetet. Detta bifölls och de organiserade sitt arbete med att handleda 45 förskollärare från fyra förskolor. För att få ytterligare stöd i arbetet och förankra det i organisationen bjöd de in sig till ett stadsdelsmöte där de presenterade vad de gjorde och framförde sina synpunkter om vikten av fortsatt stöd. Detta bifölls. Arbetet utvidgades till att förskollärarna ansvarade för planeringsdagen i augusti då lärarna samlades i sina arbetslag för att planera ett utvecklingsområde. På utvärderingsdagen i juni presenterade arbetslagen sin aktionsforskning för varandra. De skriftliga rapporterna bildade underlag för kommunens samlade rapport om kvalitetsarbetet. De tre förskollärarna fördjupade sig ytterligare och deltog i den första fristående kursen (PDA 104) på universitetet 2007. De sökte stipendiemedel som de erhöll och skrev om sina erfarenheter i boken *Aktionsforskning i förskolan, trots att schemat är fullt* (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). Senare deltog de också i den forskningscirkel som organiserades 2012 (se nedan).

Sedan den första kursen har det funnits en kontakt mellan förskollärarna och mig som forskare. Vid en sammanslagning av stadsdelar skapades en ny organisation för kvalitetsarbetet. Vid varje förskola utsågs en lärledare som handledde kvalitetsarbetet på den egna förskolan. Av de 14 lärledarna var två samordnare som träffade samtliga lärledare en gång i månaden för utbyte av erfarenheter om vad som sker i den egna förskolan. Två gånger per år träffades samtliga lärledare och planerade och utvärderade arbetet. Mötesanteckningar och sammanfattande rapporter skickades vidare i organisationen och de två samordnarna ingick även i övriga ledningsgrupper. På så sätt fanns ett flöde av information mellan förskollärare och chefer där samordnarna blev medlare mellan olika led i organisationen (Rönnerman och Wilhelmsson, 2016; Rönnerman, 2019).

## **V-kommun**

I V-kommun genomfördes en första kurs som uppdrag 2007 för cirka 25 förskollärare. Samtidigt gavs ett parallellt spår för rektorerna. Eftersom det var en så stor grupp i denna kommun utlokaliseras hela kursen dit. Syftet med att parallellt involvera rektorerna var att arbeta med utveckling av hela förskolan. Fokus för rektorerna låg på hur man som rektor kan stödja utvecklingen av och öka kvaliteten med hjälp av den aktionsforskning förskollärarna arbetade med. Intresseområdet blev då hur

aktionsforskningsprojektet som genomfördes på respektive förskola kan stödjas och hur lärdomarna kan spridas så att hela verksamheten kan utvecklas. Samtliga rektorer deltog i föreläsningarna och hade egen handledning av en av institutionens rektorsutbildare. Denna satsning förväntades ge stort genomslag i verksamheten och påföljande år beställde kommunen ånyo en kurs för tjugotalet förskollärare. Nu hade man ambitionen att också skapa ett nätverk mellan några av förskollärarna som skulle ha till uppgift att driva aktionsforskning vidare genom handledning av kollegorna. Kursen kom att ges under tio år, och vid samtliga tillfällen var gruppen förskollärare stor. Under ett av åren fördes förhandlingar om hur kommunen skulle kunna använda sig av den kompetens som redan fanns i förskolan och ta ansvar för fortsatt utveckling. Parallellt med kursen samlades därför förskolechefer i en seminarierie för att diskutera hur de skulle driva arbetet vidare i den egna kommunen. Under detta år togs kontakt med Skolverket, som följde kvalitetsarbetet och rapporterade om det på Skolverkets hemsida. Kommunen har fortsatt kontakt med universitetet och en förskollärare därifrån är antagen på mastersprogrammet. Kommunen har nu en organisation kring aktionsforskning. Det finns en utsedd handledare på varje förskoleenhet och handledarna ingår i ett nätverk som leds av en samordnare som i sin tur ingår i kommunens ledningsgrupp tillsammans med en förskolechef från varje område i kommunen. Under 2018 har samordnaren och tre av handledarna själva drivit utbildningen av sina förskollärare (Olin & Yngvesson, 2016).

## **Universitetet**

Genom den initiala kursen fick vi en ingång till kommuner och lärare som vi kanske inte var riktigt beredda på. Vilket ansvar tar vi själva när vi sätter igång processer som vi gjorde? Just denna fråga fick jag när jag blev uppringd av en av förskollärarna från Stadsdelen. Mötena med både lärare och kommuner innebar också att vi själva hade kontakt med förskollärare som var intresserade av fortsatt utbyte genom såväl uppföljningar som forskning. Nedan återges några sådana utvecklingar.

### *Ansvar för påbörjade utbildningsprocesser*

Följden av det telefonsamtal jag fick om hur vi kan bemöta fortsatt behov av utveckling blev att vi skapade forskningscirklar för de förskollärare som

deltagit i kursen och som själva handledde kollegor. Att det blev en fortsättning var inget någon hade förväntat sig, men att aktionsforskning fortsatt i verksamheten blev tydligt i en uppföljning av fyra omgångar av kursen som totalt 120 förskollärare deltagit i. Resultatet visade att så många som 67% av förskollärarna hade tagit på sig ett ledarskap genom handledning av kollegor (Rönnerman, 2008). I samma rapport framkom att 80% av förskollärarna fortsatt med aktionsforskning i egen praktik efter genomgången kurs. Det faktum att så många förskollärare tagit på sig *-genererat-* ett (hand)ledarskap för sina kollegor var den huvudsakliga anledningen till att de ville ha någon form av fortsatt samverkan (Rönnerman & Edwards-Groves, 2012). Denna realitet fick mig att fundera ett tag över hur vi fortsatt kunde stödja den påbörjade utvecklingen i kommunerna. Vi kom att erbjuda stöd i form av forskningscirkclar med fokus på att leda sina kollegor. Ett antal forskningscirkclar startade där vi som jobbade vid institutionen fick fördjupa oss i vad sådana cirkclar är och hur de kan läggas upp. Vi kom också att samarbeta med några av de rektorsutbildare som var affilierade vid institutionen. Forskningscirkclar användes frekvent i uppdrag inom rektorsutbildningen, vilket möjligtvis kan tänkas ha bidragit till att dagens rektorsutbildning vid Göteborgs universitet starkt vilar på professionshandledning av grupper med dialogkonferenser som återkommande inslag vid erfarenhetsutbyte.

Några år senare, 2012, upprepade vi forskningscirkclar med två grupper om tio och tolv förskollärare i vardera. De senare cirkklarna leddes av två forskare och planerades gemensamt men de medverkande skilde sig åt. Den ena cirkeln hade deltagare från både Stadsdelen, F-kommunen samt ytterligare en kommun. Till den cirkeln sökte vi upp kommunföreträdare och föreslog fördjupning i det arbete som pågick i verksamheterna. I den andra forskningscirkeln deltog förskollärare från V-kommunen, vilket gjorde att arbetet där kunde sträva mot ett gemensamt mål, vilket var att etablera handledare i verksamheten. I båda forskningscirkklarna var innehållet fokuserat på ledarskap och professionell utveckling. Varje tillfälle inleddes med att deltagarna presenterade en praktisk uppgift (där de exempelvis hade gjort en tankekarta om ledarskap eller intervjuat personer) som följdes upp med en presentation av en artikel som berörde samma område. Genom detta upplägg skulle varje tillfälle spegla ett möte mellan vetenskap och beprövad erfarenhet (Rönnerman & Olin, 2013).

### *Utbildning ger underlag för forskningsfrågor*

Utbildningsinslagen och framför allt den dokumentation som vi själva genomförde bidrog också till att utveckla forskningsfrågor och se möjligheten till att samla in empiri genom utbildningsinsatserna. Två av oss som var aktiva i kurserna med förskollärarna deltog även i ett internationellt nätverk där ett gemensamt forskningsprojekt startade kring utveckling av praktiker. Vi såg här en möjlighet att låta V-kommunen och F-kommunen delta, vilket de var villiga till. Projektet pågick under några år där vi utarbetade en metod, tankekarta, för att fånga vad de gjorde i praktiken, en metod som för övrigt också gjorde förskollärarna delaktiga i forskningsprocessen. Metoden innebar att vi tecknade en tankekarta under gruppintervjuerna (inspirerat av Gannerud & Rönnerman, 2005; 2007) som sedan transformerades till olika områden av vad arbetet innebar. Förskollärarna deltog i varje fas och tankekartan förfinades tills en bild av verksamheten växte fram som alla inblandade var eniga kring. Tankekartan utvecklades senare till att användas initialt i det egna aktionsforskningsprojektet i kommande kurser.

För att fånga hur kontakten såg ut mellan nivåerna i varje kommun, intervjuade vi ansvariga på flera nivåer i samma projekt. Vid analysen framkom en skillnad i hur kommunerna hanterade kunskapen i verksamheten och hur flödet såg ut mellan olika ledningsnivåer (Rönnerman & Olin, 2014). När en sådan analys därefter presenterades för de aktuella kommunerna resulterade det i en ny utbildning i V-kommun, där även ansvariga ledare ingick som ett parallellt spår till kursen för förskollärarna.

Att leda kollegor för professionellt lärande och utveckling kom för mig att bli ett centralt innehåll i fortsatt forskning. De resultat som fångades i den första uppföljningen utgjorde senare grund för en forskningsstudie i samarbete med en australisk kollega. Vi hade båda genomfört liknande långvariga projekt med aktionsforskning och funnit samma tendenser, det vill säga att lärarna tog på sig ett handledaruppdrag och fortsatte driva arbetet vidare i den egna verksamheten. Vi återvände till de lärare som ingått i tidigare utbildningar och intervjuade de personer som hade en tydlig ledarroll, något vi genom vår studie och analys kom att beteckna som ett *genererat ledarskap*. Med ett genererat ledarskap avses här att aktionsforskning med dess processer och handledning genererar möjligheter för ledning av professionell utveckling (Rönnerman & Edwards-Groves, 2012).



Denna forskning och dess resultat utvecklades i sin tur vidare tillsammans med ytterligare en australisk kollega där begreppet *mellanledare* tog form. Mellanledare avser någon i lärarkollegiet som är den som driver professionellt lärande bland kollegor genom att samla dem till kollegiala möten. Mellanledaren är också den som förhandlar med chefen om tid och plats för dessa möten. I denna forskning använde vi oss av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al. 2014).

Gemensamt skrev vi en artikel där vi beskrev och definierade begreppet *mellanledare* (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015) för att senare genomföra fler empiriska studier i olika skolformer och framför allt fokusera på hur mellanledare kan skapa rum för kollegiala samtal (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2015) och vidare urskilja möjligheter och begränsningar för mellanledning utifrån teorin om praktikarkitekturer (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2017). Genom den empiri vi samlade in kunde vi också konstatera att tillit till och förtroende för mellanledarna var avgörande för vad som pågick i praktiken. Vi kunde se att tillit dök upp i fem dimensioner (Edwards-Groves, Grootenboer och Rönnerman, 2016). Tillsamman har vi också skrivit en bok om och för mellanledare på svenska (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018)

## Möten mellan kommun och universitet för fortsatt utveckling av samverkan, utbildning och forskning

Vad som återgivits ovan är en 'berättelse' som pågått i 15 år. Allt började med ett uppdrag i form av en kurs som gav upphov till flera kurser och forskning. Sammanfattningsvis visar exemplen från kommunerna hur en kurs kan få fäste på olika sätt i en kommun. Den största skillnaden mellan de nämnda kommunerna är hur V-kommun fortsatte utbilda fler och fler förskollärare under tio år innan de i likhet med F-kommun och stadsdelen organiserar arbetet lokalt genom att använda de kompetenser förskollärarna utvecklat. Från universitetets sida har under samma tid funnits en lyhördhet för vad som sker och genom att personal involverade i uppdragen initialt samlades parallellt för erfarenhetsutbyte utvecklas både institutionens lärare, utformningen av uppdragen och kontakten med kommunerna. Samverkan kom därmed att bli ett nav i dessa lärdomar. Men, det stannade inte där utan

uppdraget gav i sin tur också underlag till forskningsfrågor, och genom att samla empiri i de uppdrag som genomfördes kom utbildningen därmed också att ligga till grund för forskning. Likaväl gäller det motsatta att forskningen inverkar i utbildningen.

Genom den forskning som bedrivits har begrepp utvecklats för att förstå vad som sker, som i sin tur varit viktiga i nya kurser. Teorin om praktikarkitekturer har under de senaste tio åren använts för att analysera och förstå hur förändringar begränsas och möjliggörs i praktiken. Begrepp har också blivit synliggjorda i det mastersprogram, NoMiA som utvecklats. Här bygger de obligatoriska kurserna på varandra med ett centralt innehåll om respons och dialog, begrepp som varit centrala i den forskning som genomförts gemensamt i det nordiska nätverket. Likaså ingår det (frivilligt) för studenterna att medverka vid Noralf konferensen för att där presentera sin aktionsforskning och utbyta erfarenheter med andra yrkesverksamma lärare och skolledare från Sverige och Norge. I de examensarbeten som görs är det möjligt att använda teorin om praktikarkitekturer, vilket kan ses som ytterligare en tydlig koppling mellan forskning och utbildning.

## **Specifika lärdomar**

Nedan sammanfattas denna betraktelse av vad som utvecklats i spåren av en liten kurs i några lärdomar sorterade under två rubriker.

### *Universitetets bidrag till utveckling i kommunen*

Genom att uppdraget om en kurs byggde på många års erfarenhet av och kunskap i aktionsforskning bidrog universitetet med kunskap om innehållet i en kurs och hur den skulle organiseras för att deltagarna skulle få ut mesta möjliga kunskaper och färdigheter för att sedan kunna fortsätta tillämpa lärdomar i egen praktik.

De studier som kursen givit upphov till har i sin tur bidragit till utveckling av begrepp och prövande av teorier för att fånga vad som sker i exempelvis handledning av lärare. Dessa begrepp har i sin tur använts i fortsatta uppdrag. Andra studier har bidragit till att lärarna själva medverkat i studien, vilket i sin tur har bidragit med ny kunskap i och om den egna praktiken.

*Kommunens bidrag till utveckling i universitetet*

Det absolut främsta bidraget till utveckling av universitetet var det samtal som kom om fortsatt samarbete för att vi hade satt igång något. Detta ledde till att samverkan kunde betraktas i ett större sammanhang, och som något som inte enbart handlade om en kurs. Kursen i sig visade sig i detta fall sätta igång processer som behövde fortsatt stöd. Många samtal och planeringar om hur uppdrag ska läggas upp och även hur de kan fortsätta i andra former blev sålunda ett bidrag till utveckling av uppdragsverksamheten. Detta har i sin tur gjort att forskare ställer sig frågor kring organisationens betydelse för långsiktig skolutveckling.

Genom att initialt ha samlat alla handledare för gemensamt erfarenhetsutbyte utvecklades också kunskap kring handledning av aktionsforskning och hur de olika handledningsträffarna skulle struktureras så att lärarna kunde genomföra aktionsforskning i egen praktik. Vi kunde därigenom bygga och utveckla kunskap om det vi själva genomförde - en aktionsforskning i sig själv. Det resulterade i en ständigt utvecklande kursguide där varje moment fick utförliga beskrivningar för hur det skulle genomföras som förfinades efter hand. Kunskapen kom senare att användas i många enstaka kurser inom institutionen och i ett mastersprogram, men också i de uppdrag som institutionen fortsatt åtar sig.

*Tack till alla lärare i skolor och kollegor på institutionen som deltagit i arbetet med att sprida aktionsforskning.*

*Tack till universitetslektor Eva Andersson och universitetsadjunkt Annica Nyman Alm, IPS, som båda varit behjälpliga att ta fram uppgifter till bilagan.*

## Referenser

- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Rönnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research* 24(3), 369-386. DOI:10.1080/09650792.2015.1131175
- Malm, A., & Roth, K. (2001). *Hela skolan reflekterar. En samlad dokumentation från utvecklingsprojekt vid Bollebygdsskolan, 1998-2001*. Bollebygds kommun.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E., & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2005). Studying Teachers Work Through Mind-Maps. *New Zealand Journal of Teachers' Work* 2 (2) s. 76-82.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärarens arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. I P. Reason & H. Bradbury (Red). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*, s. 17-26. London: Sage Publications.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education* 41 (3), 508-526. DOI:10.1080/19415257.2014.924985.
- Lund, T. (2008). Action Research through Dialogue Conferences. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*, 175-192. Rotterdam: Sense Publishers.
- Olin, A., & Yngvesson, L. (2016). Aktionsforskning som systematiskt kvalitetsarbete – från modell till förhållningssätt. I K. Rönnerman, A. Olin, E. M Furu & A-C. Wennergren (Red.), *Fångad av praktiken - skolutveckling genom partnerskap. En rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning*. (RIPS Nr. 11, s 115–134). Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46268>
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik*. (Diss.) Umeå: Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (1996). *Möjligheter för reflekterat lärande – ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare*. (Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen/Educational reports, Nr 50). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärarens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. (IPD-rapporter Nr 2000: 23). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Rönnerman, K. (2008). *Medvetet kvalitetsarbete. En uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken*. (IPD-rapporter 2008:07). Göteborg: institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning - kunskapsproduktion i praktiken. *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskning.* (5) s. 50–63. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner.* Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2019). Hållbar förändring – om att organisera förskolans kvalitetsarbete. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring i utbildning utifrån teorin om praktikarkitekturer*, s. 115-138. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2012). Genererat ledarskap. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund*, (s. 171-189). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4) s. 175-196.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2014). Research Circles - Constructing a Space for Elaborating on being a Teacher Leader in Preschools. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 95–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K., & Wilhelmsson, B. (2016). Vad är det som sker i det som synes ske? Ledning av förskolans kvalitetsarbete i en stadsdel i Göteborg. I K. Rönnerman, A. Olin, E.M Furu & A-C. Wennergren (Red.), *Fångad av praktiken - skolutveckling genom partnerskap. En rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning.* (RIPS Nr. 11, s. 267–285) Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46268>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2015). Opening up communicative spaces for discussion ‘quality practices’ in early childhood education through middle leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 3. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30098>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2017). The practice architectures of middle leading in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy* 11(8), 2–20.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten – Lärare driver professionell utveckling.* Stockholm: Lärarförlaget.

Rönnerman, K., Furu, E.M., & Salo, P. (2018). *15 år med nordiskt nätverk för aktionsforskning*. (RIPS nr 38). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

**Bilaga 1**

**Sammanställning av IPS uppdragsutbildning med utgångspunkt i Aktionsforskning**

<i>År och uppdragsgivare</i>	<i>Bakgrund och syfte</i>	<i>Uppdragets art och omfattning</i>
<p><b><i>Q – kurser har genomförts under perioden 2004-2009 i följande kommuner</i></b></p> <p><b><i>2004-2005 Q1</i></b>                      Alvesta (1 grupp)                      Falköping (1 grupp)                      Göteborg (2 grupp)                      Jönköping (1 grupp)                      Lerum (1 grupp)                      Mölndal (1 grupp)                      Vänersborg (1 grupp)</p> <p><b><i>2005-2006 Q2</i></b>                      Lerum (1 grupp)                      Mölndal (1 grupp)                      Göteborg (3 grupper)</p> <p><b><i>2006-2007 Q3</i></b>                      Gotland (3 grupper)</p> <p><b><i>2007-2008 Q4</i></b>                      Varberg (2 grupper)                      förskollärare + rektorer</p> <p><b><i>2007-2008 Q5</i></b>                      Lerum (1 grupp)                      Falköping (1 grupp)                      Mark (2 grupper)                      Göteborg (3 grupper)                      Göteborg (1 grupp)                      fritidspedagoger</p> <p><b><i>2008-2009 Q6</i></b>                      Varberg (3 grupper)</p> <p><b><i>2008-2009 Q7</i></b>                      Orust, Munkedal, Lysekil,                      Tanum (3 grupper)</p> <p><b><i>2008-2009 Q8</i></b>                      Göteborg (3 grupper)</p> <p><b><i>2009-2010 Q9</i></b></p>	<p>Ett fler tal kommuner har under perioden 2004-2010 önskar att, ensamma eller gemensamt med andra kommuner köpa kursen ”Kvalitetsarbete genom aktionsforskning 7,5 hp som uppdragsutbildning. Uppdraget genomförs under avtalad tidsperiod.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra kursen ”Kvalitetsarbete genom aktionsforskning 7,5 hp som uppdragsutbildning för begränsat antal deltagare inom kommunen. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier och handledning. Kurstillfällena äger rum gemensamt för deltagarna i kommunen. Utbildningen genomförs i enlighet med överenskommet avtal samt av institutionsstyrelsens antagna kursplan för ”Kvalitetsarbete genom aktionsforskning 7,5 hp.</p>

<p>Kinda (3grupper)</p> <p><b>2009-2010 Q10</b> Varberg (2 grupper)</p> <p><b>2009-2010 Q11</b> Orust, Munkedal, Lysekil, Tanum (4 grupper)</p> <p><b>2009-2010 Q12</b> Göteborg, Härryda (3 grupper)</p> <p><b>2009-2010 Q13</b> Göteborg (5 grupper) lärare för flyktingbarn</p>		
<p><b>Kursen PDA107 har genomförts under perioden 2011 – 2016</b> i Varbergs kommun</p>	<p>Varbergs kommun har sedan 2010 gett kursen PDA107 <i>Kvalitetsarbete genom aktionsforskning, 7,5 hp</i> som uppdragsutbildning. Uppdraget har genomförts under 2011-2016.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra kursen PDA107, som uppdragsutbildning för max 13 -18 förskollärare (under de senare utbildningarna ökades antalet deltagare) pedagoger/deltagare i Varbergs kommun. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier, handledning och examinationer.</p>
<p><b>Kursen PDA107 har genomförts under perioden 2009-2010</b> Kinda, Boxholm, Ödeshög</p>	<p>Uppdraget omfattar att ge kursen PDA107 <i>Kvalitetsarbete genom aktionsforskning, 7,5 hp</i> som uppdragsutbildning som kompetensutveckling för förskollärare i kommunen.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra kursen PDA107, som uppdragsutbildning för 3 grupper. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier, handledning och examinationer.</p>
<p><b>Kursen PDA107 har genomförts under perioden 2010-2011</b> Centrum för skolutveckling i Göteborgs stad</p>	<p>Centrum för skolutveckling i Göteborg önskar köpa kursen PDA107 <i>Kvalitetsarbete genom aktionsforskning, 7,5 högskolepoäng</i>, som uppdragsutbildning. Uppdraget genomförs under perioden 2010 – 2011.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra kursen PDA107 <i>Kvalitetsarbete genom aktionsforskning, 7,5 högskolepoäng</i>, som uppdragsutbildning för 24 pedagoger (3 handledningsgrupper med 8 deltagare i vardera) inom skolväsendet i Göteborgs stad. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier och grupphandledning.</p>



AKTUELLT KAPITEL

<p><b>Kursen PDA107 har genomförts under perioden 2013-2014</b> Bollebygds kommun</p> <p><i>samt</i></p> <p><b>2014-2015</b> Bollebygd och Lerum</p>	<p>Uppdraget omfattar att ge kursen PDA107 <i>Kvalitetsarbete genom aktionsforskning, 7,5 hp</i> som uppdragsutbildning som kompetensutveckling för förskollärare i Bollebygds kommun.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra kursen PDA 107, som uppdragsutbildning för max 8 pedagoger i Bollebygds kommun. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier, handledning och examinationer.</p>
<p><b>Kursen PDG108 har genomförts under perioden 2015-2017</b> Kungsbacka</p>	<p>Uppdraget omfattar att ge kursen <i>Aktionsforskning för förstelärare, PDG805, 7,5 hp</i> som kompetensutveckling för förstalärare inom verksamheten. Utbildningen syftar till att stärka och utveckla förbättringsarbete inom verksamheten. 2015-2017.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra kursen <i>Aktionsforskning för förstelärare, PDG805, 7,5 hp</i> som uppdragsutbildning för max 32 förstelärare i kommun.  Utbildningen genomförs i enlighet med detta avtal samt av institutionen antagen kursplan och litteraturlista: <i>Aktionsforskning för förstelärare, PDG805, 7,5 hp.</i></p>
<p><b>Forskningscirkel, Att handleda kollegor har genomförts under perioden 2007-2013 i följande kommuner</b></p> <p><b>2007-2008</b> Göteborg, Lerum, Falköping, Mölndal</p> <p><b>2008-2009</b> Varberg</p> <p><b>2008-2009</b> Göteborg</p>	<p>Kommun har sedan tidigare gett kursen PDA107 <i>Kvalitetsarbete genom aktionsforskning, 7,5 hp</i> som uppdragsutbildning. Uppdraget innebär en fortsättning på PDA107 genom att GU genomför en forskningscirkel under ett läsår.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra en forskningscirkel som uppdragsutbildning för pedagoger i kommun. Forskningscirkeln genomförs i enlighet med detta avtal.</p>

<p><b>2011-2012</b> Kinda</p> <p><b>2012-2013</b> Göteborg Falköping (1 grupp) Varberg (1 grupp)</p>		
<p><b>Ängelholm</b> <b>2011- 2016</b></p> <p>Totalt genomfördes 7 utbildningsomgångar</p> <p>samt</p> <p>2 uppföljningstillfällen för redan utbildade Lärprocessledare</p>	<p>Utbildningen ges som kompetensutveckling för pedagoger och skolledare med avsikten att säkra ett långsiktigt utvecklingsarbete byggt på ett distribuerat ledarskap inom den lokala organisationen. Utbildningen syftar till att förbereda pedagoger och skolledare att ta tag i den egna organisationens förbättringsområden och att tillsammans med kollegor starta utvecklingsarbeten utifrån en förståelse av den egna verksamheten, styrdokumentet som villkorar verksamheten samt aktuell forskning.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra utbildningen, som uppdragsutbildning för max 25 pedagoger och skolledare i Ängelholms kommun. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier och handledning.</p>
<p><b>Ljud och Bildskolan</b> <b>2015-2017</b></p>	<p>Utbildningen ges som kompetensutveckling för pedagoger med avsikten att säkra ett långsiktigt utvecklingsarbete byggt på ett distribuerat ledarskap inom den lokala organisationen. Utbildningen syftar till att stärka professionsutvecklingen hos lärarna på grupp- och individnivå och att förbereda pedagoger att ta tag i den egna organisationens förbättringsområden (fokusområden) och att tillsammans med kollegor starta utvecklingsarbeten utifrån en förståelse av den egna verksamheten,</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra en utbildningsomgång, som uppdragsutbildning för max 25 pedagoger inom LBS. Undervisningen utgörs av föreläsningar, seminarier och handledning.</p>

## AKTUELLT KAPITEL

<p><i>Utbildningen hade inget namn men deltagarna hade rollen som Lärprocessledare i sina verksamheter</i></p>	<p>styrdokumenten som villkorar verksamheten samt aktuell forskning. Utbildningen syftar också till att fördjupa kvalitetsarbetet på skolorna på individnivå för att skapa förutsättningar för långsiktig hållbar skolutveckling samt ökad måluppfyllelsen inom verksamheten.</p> <p>Utbildningen ges som kompetensutveckling för pedagoger med avsikten att säkra ett långsiktigt utvecklingsarbete byggt på ett distribuerat ledarskap inom den lokala organisationen.</p>	<p>Institutionen åtar sig att för Uppdragsgivaren genomföra en utbildningsomgång, som uppdragsutbildning för max 110 pedagoger inom LBS.</p>
<p><b>Nytt upplägg av uppdraget</b></p> <p><b>2017-2020</b></p>	<p>Utbildningen syftar till att stärka professionsutvecklingen hos lärarna på grupp- och individnivå och att förbereda pedagoger att ta tag i den egna organisationens förbättringsområden (fokusområden) och att tillsammans med kollegor starta utvecklingsarbeten utifrån en förståelse av den egna verksamheten, styrdokumenten som villkorar verksamheten samt aktuell forskning</p>	<p>Utbildningen utgörs av tre Dialogkonferens och stöd i handledning av handledare inom LBS.</p>